

Leseferdigheter på 3.trinn

*En studie av hvordan det står til med
leseferdighetene på 3.trinn
ved en skole i Oslo*

Camilla Helen Hoholm



Masteroppgave i Master i lesing og skriving i skolen
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014

Leseferdigheter på 3.trinn

*En studie av hvordan det står til med
leseferdighetene på 3.trinn
ved en skole i Oslo.*

Masteroppgave i Master i lesing og skriving i skolen
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014

© Forfatter: Camilla Helen Hoholm

År: 2014

Tittel: Leseferdigheter på 3.trinn. En studie av hvordan det står til med leseferdighetene på 3.trinn ved en skole i Oslo.

Forfatter: Camilla Helen Hoholm

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittelen på denne masteroppgaven er *Leseferdigheter på 3.trinn. En studie av hvordan det står til med leseferdighetene på 3.trinn ved en skole i Oslo*. Jeg har, som tittelen indikerer, tatt utgangspunkt i en byskole i Oslo og undersøkt hvordan det står til med leseferdighetene på 3.trinn slik de statlige kartleggingsprøvene i lesing måler. Skolen er en 1-7 skole med bortimot 550 elever og hvor 50,9 % av elevene er tospråklige. Det sosiokulturelle og – økonomiske nærmiljøet skolen tilhører er svært variert, og elevgruppen er en sammensatt gruppe. Dette fører til store utfordringer for Normann skole når det gjelder leseopplæringen, og resultater på diverse statlige og nasjonale prøver i lesing har vært relativt lave. Spesielt har ord- og begrepsforråd pekt seg ut som et område der mange elever ved Normann skole, særskilt elever med vedtak etter § 2-8, skårer under kritisk grense. Hovedproblemstillingen i denne masteroppgaven er som følger:

Hvordan står det til med leseferdighetene på 3.trinn ved Normann skole slik de statlige kartleggingsprøvene kartlegger?

Problemstillingen vil bli belyst ut ifra følgende delproblemstillinger:

- 1. Hva slags tendenser ser vi når vi sammenligner delprøvene fra kartleggingsprøvene på 2. og 3.trinn med hverandre?***
- 2. I hvilken grad kan et helhetlig fokus på ord- og begrepslæring på 3.trinn bidra til å styrke tospråklige elevers leseforståelse?***

Oppgaven er todelt med en teoretisk del og en empirisk del. I teoridelen har jeg vektlagt teori og litteratur som belyser hovedområdene de statlige kartleggingsprøvene måler – avkodingsferdigheter, leseutvikling og tekstlesing på lavere nivå, og ordkunnskap og ordforråd. I empiridelen har jeg samlet inn data fra de statlige kartleggingsprøvene i lesing på 2. og 3.trinn, samt fra observasjoner gjort på 3.trinn. Jeg har brukt et ikke-sannsynlighetsutvalg fra ett og samme årskull der $N = 40$. I tillegg er det blitt gjennomført en del tiltak i løpet av elevenes 3.årstrinn, som har til hensikt å styrke elevenes ord- og begrepslæring samt leseforståelse. Siden jeg både har vært lærer og forsker på dette trinnet, og samtidig har satt i gang noen tiltak som en del av studien, kan denne studien kvalifisere både som en kvasi-eksperimentell studie og en aksjonsforskningsstudie. Dataresultatene fra

kartleggingsprøvene er kodet manuelt og i SPSS, og det er foretatt korrelasjonsanalyser mellom de ulike delprøvene med Spearman's rangkorrelasjon.

Kort oppsummert viser funnene at elevene på 3.trinn ved Normann skole har tilfredsstillende resultater når det gjelder ord- og leseforståelse. Det kan se ut til at tiltakene har bidratt positivt. Elevene har mindre tilfredsstillende resultater når det kommer til avkodingsferdigheter. Korrelasjonsanalyser viser sammenhenger mellom flere av delprøvene fra 2. og 3.trinnsprøvene, noe jeg mener viser betydningen av et godt fonologisk og ortografisk grunnlag for videre leseutvikling. Resultatene fra 3.trinn viser samtidig at disse ferdighetene ikke må neglisjeres i undervisningen så lenge elevene ikke har automatisert dem. Til sist antyder funnene at arbeid med lesestrategier i forhold til sjangere gir positive resultater.

Disse funnene peker på tre hovedområder der Normann skole bør fokusere sin undervisning. Det ene området er et godt systematisk arbeid med ord og begreper på alle trinn. Det andre er prioritering av arbeid med å automatisere avkodingsferdighetene på småskoletrinnet for en sikker, nøyaktig og hurtig avkodning. Det tredje er å la elevene møte et mangfold av sjangere og teksttyper, samt gi undervisning i lesestrategier og trening i å bruke dem. Studien er først og fremst gyldig for Normann skole, men funnene bør være interessante for enhver lærer og skoleleder som er opptatte av elevenes leseferdigheter.

Forord

Omsider står jeg med masteroppgaven min i hånda. Veien frem til denne dagen har vært den mest lærerike og spennende tiden i mitt utdanningsløp og min yrkeskarriere så langt. Det å få sitte på forelesninger eller fordype meg i litteratur og forskning den ene dagen, for så å gå tilbake til klassen min den andre dagen og prøve ut det jeg nettopp har lært har gitt meg nye impulser, dypere innsikt og en læringskurve elevene mine har dratt stor nytte av. Nå gleder jeg meg til å være 100 % tilstede i klasserommet og bruke og utvikle alt jeg har lært videre.

På denne veien er det mange som mer eller mindre frivillig er blitt involvert i min prosess. Jeg vil først og fremst takke min veileder Kamil Øzerk for inspirerende, utfordrende og tydelige tilbakemeldinger. Det har vært et engasjement i veiledningen fra første stund, og jeg har blitt vennlig dyttet på i riktig retning samtidig som jeg har blitt godt tatt vare på.

Tusen takk til lærerne på 3.trinn ved Normann skole! Takk for åpenheten og for at jeg har fått bruke dere og elevene deres i denne masteroppgaven. Det har vært en sann glede å jobbe med dere!

Til sist vil jeg takke alle guttene mine hjemme, Sebastian, Rasmus, Oliver, Linus, og ikke minst Thomas! Takk for at dere holder ut med mine frustrasjoner og slitne dager. Nå skal jeg bake boller til dere!

Oslo, mai 2014

Camilla Helen Hoholm

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | Presentasjon av tema og problemstilling | 1 |
| 1.2 | Utvalget | 4 |
| 1.3 | Hvem er § 2-8-eleven? | 5 |
| 1.4 | Lesekompetansebegrepet | 7 |
| 1.5 | De statlige kartleggingsprøvene i lesing..... | 9 |
| 1.6 | Avgrensninger | 9 |
| 1.7 | Oppgavens oppbygning | 10 |
| 2 | Metodiske tilnærminger og kilderefleksjoner | 12 |
| 2.1 | Representativitet | 14 |
| 2.2 | Gjennomføring av studien | 15 |
| 2.3 | Forskningsetikk | 19 |
| 2.4 | Reliabilitet | 19 |
| 2.5 | Validitet | 20 |
| 2.6 | Styrker og svakheter ved studien..... | 21 |
| 3 | Avkodingsferdigheter og betydningen av hurtig avkoding..... | 23 |
| 3.1 | Hva innebærer avkoding?..... | 23 |
| 3.2 | Hva må eleven beherske for å bli en god avkoder?..... | 24 |
| 3.3 | Langsom avkoding eller rask lesing, hva slags konsekvenser har det for eleven?.... | 26 |
| 3.4 | Hvordan kan skolen hjelpe eleven å styrke sine avkodingsferdigheter? | 28 |
| 4 | Utvikling av ferdigheten tekstlesing på lavere årstrinn..... | 31 |
| 4.1 | Hvilke stadier går elevene gjennom når de begynner å lære å lese? En presentasjon av tre leseutviklingsmodeller. | 31 |
| 4.2 | Hva innebærer de ulike stadiene av tekstlesing? | 32 |
| 4.2.1 | Fra lesing med bruk av visuelle strategier til etablering av fonologiske strategier og fonologisk lesing. | 33 |
| 4.2.2 | Fra fonologisk lesing til etablering av ortografiske strategier og ortografisk lesing. | 34 |
| 4.2.3 | Fra ortografisk lesing til prosessorientert lesing. | 36 |
| 4.3 | Hvilke forutsetninger kreves det for forståelse og meningsdanning fra korte setninger og tekst?..... | 37 |
| 4.3.1 | Forkunnskap, generell kunnskap og fagkunnskap | 38 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.3.2 | Skriftspråklig kunnskap, sjanger, leseerfaringer..... | 39 |
| 4.3.3 | Verbal resonnement, kognitive evner, trekke slutninger, se sammenhenger | 40 |
| 4.3.4 | Motivasjon og engasjement, hensikt og mål | 41 |
| 4.3.5 | Kognitive og metakognitive strategier | 42 |
| 5 | Ordkunnskap og ordforråd – betydningen av disse for utviklingen av gode leseferdigheter | 44 |
| 5.1 | Hva innebærer det å kunne et ord? | 44 |
| 5.2 | Hvilken rolle spiller ordforråd og ordkunnskap for utviklingen av leseferdigheter? | 45 |
| 5.3 | Hvordan utvikles ordforråd, og hva innebærer et utvidet og sterkt ordforråd? | 48 |
| 5.4 | Hvilke konsekvenser kan et svakt ordforråd få for elevens lesing? | 51 |
| 5.5 | Oppsummering | 53 |
| 6 | Presentasjon, analyse og drøfting av resultater | 56 |
| 6.1 | Presentasjon av resultater | 56 |
| 6.1.1 | Resultater 2.trinn 2013 | 56 |
| 6.1.2 | Resultater 3.trinn 2014 | 62 |
| 6.2 | Analyse og drøfting | 68 |
| 6.3 | Pedagogiske implikasjoner | 84 |
| | Litteraturliste | 86 |
| | Vedlegg | 100 |

Figurliste

| | | |
|----------|---|----|
| Figur 1 | Gjennomføring av tiltak på 3.trinn skoleåret 2013/14..... | 16 |
| Figur 2 | Delprøve 1, Bokstavgjenkjenning, 2.trinn..... | 57 |
| Figur 3 | Delprøve 2, Orddiktat, 2.trinn | 58 |
| Figur 4 | Delprøve 3, Bilde til ord, 2.trinn | 58 |
| Figur 5 | Delprøve 4, Orddeling, 2.trinn..... | 59 |
| Figur 6 | Delprøve 5, Setningsforståelse, 2.trinn..... | 60 |
| Figur 7 | Delprøve 6, Skriftlig instruksjon, 2.trinn..... | 60 |
| Figur 8 | Delprøve 7, Tekstforståelse, 2.trinn..... | 61 |
| Figur 9 | Delprøve 1, Ordkjeder, 3.trinn..... | 63 |
| Figur 10 | Delprøve 2, Orddiktat, 3.trinn | 64 |
| Figur 11 | Delprøve 3, Ordforståelse - synonymer, 3.trinn | 64 |
| Figur 12 | Delprøve 4, Lese - skjønnlitteratur, 3.trinn | 65 |
| Figur 13 | Delprøve 5, Ordforståelse - homonymer, 3.trinn..... | 65 |
| Figur 14 | Delprøve 6, Lese - faktatekst, 3.trinn | 66 |

Tabelliste

| | |
|---|----|
| Tabell 1. Korrelasjonskoeffisient og signifikansnivå, kartleggingsprøve 2.trinn..... | 61 |
| Tabell 2. Korrelasjonskoeffisient og signifikansnivå, kartleggingsprøve 3.trinn..... | 66 |
| Tabell 3. Korrelasjonskoeffisient og signifikansnivå, Setningsforståelse 2.trinn og Orddiktat 3.trinn..... | 67 |
| Tabell 4. Korrelasjonskoeffisient og signifikansnivå, Tekstforståelse 2.trinn og Orddiktat 3.trinn..... | 67 |
| Tabell 5. Korrelasjonskoeffisient og signifikansnivå, Orddiktat 2.trinn og Ordforståelse – homonymer, 3.trinn..... | 68 |
| Tabell 6. Korrelasjonskoeffisient og signifikansnivå, Orddeling 2.trinn og Orddiktat 3.trinn..... | 68 |

1 Innledning

Jeg er lærer på en barneskole i sentrum av Oslo, hvorav 50,9 %¹ av elevene har et annet morsmål enn norsk eller samisk (Utdanningsetaten, 2014). I løpet av de 15 årene jeg har vært lærer har jeg jobbet aller mest på de laveste trinnene med den første lese- og skriveopplæringen. Gjennom masterstudiet i lesing og skriving er jeg blitt svært interessert i leseutvikling og leseforståelse på lavere trinn, og spesielt interessert i hvordan vi ivaretar minoritetsspråklige elevers ord- og begrepslæring i den første lese- og skriveopplæringen. I en undersøkelse fra 2003 om norske elevers faglige læringsutbytte, kommer det frem at 55 % av de minoritetsspråklige elevene klarer seg veldig dårlig (Øzerk, 2005). Selv om undersøkelsen også viser at 45 % av samme elevgruppe klarer seg veldig bra, er det et altfor mange elever som vil slite med å klare seg gjennom skoleløpet, hvor mangelfulle språkkunnskaper med stor sannsynlighet er en av faktorene til det svake læringsutbyttet. Forskning fra Lervåg og Aukrust (2010) og Lervåg og Melby-Lervåg (2009) viser at vokabular på andrespråket er en kritisk faktor for en god leseutvikling og leseforståelse for minoritetsspråklige elever. Cummins (2000) anslår at det tar fra fem til sju år å utvikle et godt nok andrespråk til å kunne følge en aldersadekvat faglig undervisning. Her har skolen i samarbeid med hjemmet en stor jobb å gjøre. Dette er bakgrunnen for min masteroppgave.

I masteroppgavens første kapittel vil jeg presentere oppgavens tema og problemstilling. Jeg vil også legge et grunnlag for oppgaven i dette innledningskapittelet før jeg kommer til kapitlene om metode og teori. Et slikt grunnlag omfatter en presentasjon og definisjon av minoritetsspråklige elever og elever med § 2-8-vedtak, et kapittel som drøfter lesekompetansebegrepet slik det skal forstås i Læreplanverkene i Kunnskapsløftet 2006, en kort presentasjon av de statlige kartleggingsprøvene i lesing, samt avgrensninger og en oversikt over oppgavens videre oppbygning.

1.1 Presentasjon av tema og problemstilling

Normann skole er en storbyskole med beliggenhet i Oslo. Skolen er en tre-parallell 1-7 skole med 542 elever, inkludert to mottaksklasser og to alfabetiseringsklasser. Av de 542 elevene er

¹ Tall fra SATS per 11.11.13, hentet 16.april 2014 fra <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Tall%20og%20fakta/Minoritetspr%C3%A5klige%20elever%202013-2014%281%29.pdf>

50,9 % tospråklige med en fordeling på 28 språk. 219 elever, det vil si 40,4 % av elevmassen, har vedtak etter § 2-8 om særskilt tilrettelagt undervisning i norsk, mens 129 elever, det vil si 23,8 %, har vedtak etter samme paragraf om tospråklig fagopplæring² (Utdanningsetaten, 2014). Det sosiokulturelle og økonomiske nærmiljøet til skolen er svært variert. Elevene kommer fra familier med høye akademiske utdannelser, kunstnere og mediefolk, men også fra familier med flyktningebakgrunn eller store sosiale og/eller økonomiske utfordringer. Det at elevmassen er såpass heterogen på alle måter, kan by på utfordringer når det gjelder å møte elevenes svært ulike behov i skolehverdagen. Ikke minst ser man dette når det kommer til leseutviklingen. I en og samme klasse kan det virke som om elevene representerer flere årstrinn på utviklingstrappen. Dette er noe personalet på Normann skole er opptatt av, og det blir stadig diskutert hva man som lærer kan gjøre for å møte elevene der de er og gi dem tilpasset undervisning etter Opplæringslova § 1-3: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.» (Opplæringslova, 1998).

Normann skole har ikke gjort det spesielt tilfredsstillende når det gjelder ulike statlige kartleggingsprøver og nasjonale prøver de siste årene. Resultatene har vært ustabile og til tider bekymringsfullt dårlige. Som et tiltak for å forbedre elevenes lesekompetanse, ble TIEY – Tidlig Innsats/Early Years – innført skoleåret 2010/11 som leseprogram på skolen fra 1.-4.trinn. TIEY ble først innført i Oslo kommune på skolene i Groruddalen høsten 2008³ (Utdanningsetaten, udatert), som et forsøk på å løfte de faglige resultatene i lesing og skriving, og ble ansett som et vellykket tiltak i så måte. Etter å ha brukt TIEY i snart fire år ser vi fortsatt ikke de store positive endringene i resultatene på Normann skole. På de statlige kartleggingsprøvene i lesing gjør 1. og 2.trinn det stort sett tilfredsstillende, men når elevene kommer til 3.trinn ser vi at flere elever enn ønsket skårer under kritisk grense. Hvis vi ser på delområder som omfatter ord og begreper spesielt, er tallene særlig bekymringsfulle, og ser vi nærmere på denne elevgruppen ser vi fort at et flertall av disse elevene er elever med § 2-8-vedtak.

Etter lave skår på kartleggingsprøvene våren 2012 ble Normann skole anmodet om å bli med i et prosjekt fra Utdanningsetaten hvor skolen skulle lage en egen leseprogresjonsplan. Denne planen er ikke en norsksplan, men en plan som tar utgangspunkt i lesing som grunnleggende

² Tall fra GSI – Grunnskolen sin informasjonssystem, hentet 16.april 2014 fra <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Tall%20og%20fakta/Minioritetspr%C3%A5klige%20elever%202013-2014%281%29.pdf>

³ Hentet 09.januar 2014 fra <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/11/Oslo-Utdanningsetaten.pdf>

ferdighet i alle fag og på alle trinn. Et eget fagteam jobbet med planen, men involverte hele skolens personale på samlinger og i konkret arbeid gjennom faglig kursing og utprøving av ulike metodiske tiltak i løpet av året. Fra og med skoleåret 2013/14 har leseprogresjonsplanen vært i bruk og skal følges på alle trinn. Personalet er blitt fulgt opp av ledelsen og faggruppa gjennom fortsatte faglige oppdateringer og utprøvinger av diverse tiltak, om enn i litt mindre omfang enn forrige skoleår. Det er mange komponenter som skal virke sammen for at elevene skal få en best mulig lesekompetanse, og dette er noe Normann skole har vært opptatt av gjennom prosessen med leseprogresjonsplanen. Et av fokusområdene i leseprogresjonsplanen er en systematisk ord- og begrepslæring som skal finne sted på alle årstrinn. På 3.trinn har lærerne hver uke gjennom inneværende skoleår valgt ut og jobbet med fire *ukas ord*. Disse ordene er bestemt ut ifra tema og tekster klassen har hatt. I tillegg til at ordene er jobbet med på klassenivå, er de også brukt i ulike oppgaver på TIEY-stasjoner, samt analysert i gruppeundervisning med § 2-8-elever. Spørsmålet er om det vil vises på vårens kartleggingsprøver at det er et større fokus på lesing som grunnleggende ferdighet på Normann skole? Vil elevene ha økt sin lesekompetanse? Vil en tydelig og systematisk undervisning i ord og begreper gi bedre skår innenfor disse delområdene våren 2014? Dette er noe av det jeg vil undersøke i min masteroppgave, og min hovedproblemstilling er følgende:

Hvordan står det til med leseferdighetene på 3.trinn ved Normann skole slik de statlige kartleggingsprøvene kartlegger?

Problemstillingen vil bli belyst ut ifra følgende delproblemstillinger:

- 1. Hva slags tendenser ser vi når vi sammenligner delprøvene fra kartleggingsprøvene på 2. og 3.trinn med hverandre?***
- 2. I hvilken grad kan et helhetlig fokus på ord- og begrepslæring på 3.trinn bidra til å styrke tospråklige elevers leseforståelse?***

Det er mange som har forsket på leseutvikling og ord- og begrepslæring både nasjonalt og internasjonalt (Biemiller, 2001; Baumann, Kame'enui og Ash, 2003; Bråthen, 2011; Lervåg og Melby-Lervåg, 2009; Snow, 2002; Snow, Griffin og Burns, 2005). I denne studien har jeg selv vært med som deltakende forsker, og har dermed har fulgt både elever og kontaktlærere svært tett over lang tid. Slik er denne studien en unik mulighet til å få en dypere forståelse av

hva som skjer i praksisfeltet og hvordan elevene responderer på tiltak. Jeg tror denne studien derfor vil bidra på feltet.

1.2 Utvalget

Med en avgrensning vil jeg studere leseferdighetene på 3.trinn. Jeg har valgt å fokusere på 3.trinn av to hovedårsaker. Den første årsaken er at siden det er på den statlige kartleggingsprøven i lesing for 3.trinn at det har pleid å utkrystallisere seg for alvor hvilke elever som har lav kompetanse innenfor ord og begreper, og derfor blir hengende igjen når det kommer til leseutvikling og leseforståelse, ser jeg det som interessant å analysere resultatene, samt se hvilke tiltak som konkret kan gjøres for å løfte elevene på dette trinnet. Den andre årsaken er at det viste seg å være enkelt å samle datamateriale fra dette trinnet, både fra årets kartleggingsprøve, men også datamaterialer fra da dette trinnet gikk i 2.klasse, slik at jeg kan sammenligne årets resultater med fjorårets. I tillegg til disse årsakene jobber jeg selv som ressurslærer på dette trinnet i år, med ansvar for lesekurset Ny Start (en komponent innenfor TIEY-programmet) samt gruppeundervisning for elever med vedtak etter § 2-8, og har derfor mye erfaring med akkurat dette trinnet som vil være nyttig i et analysearbeid.

Utvalget i denne studien er et ikke-sannsynlighetsutvalg. Jeg har valgt å «gå dit det var åpent», altså bruke et formålsutvalg (Kleven, 2011). I utgangspunktet var jeg innstilt på å gjøre studien i en klasse jeg hadde minimalt forhold til for å sikre en profesjonell distanse i analysearbeidet av datamaterialet. Kontaktlærerne på 3.trinn var imidlertid svært åpne for at jeg skulle gjøre min studie i samarbeid med dem, og ba meg om å vurdere det før jeg selv hadde tenkt tanken. Ved nærmere ettertanke og etter samtaler med erfarne forskere, så jeg flere fordeler ved å bruke dette 3.trinnsteamet som samarbeidspartnere og utgangspunkt for undersøkelsen, og valgte da å gå for det. Ved at jeg daglig har vært så tett på praksisfeltet har vi raskt kunnet legge om planer ved behov av nye undervisningstiltak, eller funnet rom for observasjoner i klasserommet og tid til faglige diskusjoner og veiledning med kontaktlærerne. Det at jeg har tilbragt så mange timer med elevene, både ved formell observasjon og gjennom egen undervisningspraksis, tror jeg vil være et verdifullt bidrag i analysearbeidet. Utvalget endte opp med å bli på 40 da det viste seg at det var disse elevenes kartleggingsprøver som fortsatt eksisterte fra våren 2013 (kartleggingsprøven fra 2.trinn). Det er helt nødvendig for sammenligningsgrunnlaget og for å se om tiltakene kan synes å ha en effekt, at det er de

samme elevene som har tatt begge prøvene. Av utvalget hvor $N = 40$, er 19 jenter og 21 gutter. Av disse har 15 elever, det vil si 37,5 % av utvalget, § 2-8-vedtak.

1.3 Hvem er § 2-8-eleven?

For å forstå problemstillingen fullt ut er det viktig å avklare begrepet § 2-8-elever eller elever med § 2-8-vedtak. Mange elever i norsk skole vokser opp med et annet språk i stedet for eller i tillegg til norsk som morsmål. En del av disse barna faller inn under kategorien § 2-8-elever, og i dette kapittelet vil jeg utdype hvem disse elevene er. Først vil jeg imidlertid presentere noen tall angående innvandringsbefolkningen i Norge.

Statistisk sentralbyrå⁴ [SSB] (2014) viser at antall innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre til sammen utgjør 14,9 % av Norges befolkning, det vil si 759 185 personer. I Oslo er samme andel 31 %, altså 197 600 personer, og beregninger viser at andelen i 2040 kan utgjøre omtrent halvparten av Oslos befolkning (Brunborg, 2013). Av gruppen innvandrere er det polakker som er den desidert største gruppen, mens i gruppen norskfødte med innvandrerforeldre er det flest med bakgrunn fra Pakistan, Somalia og Irak.

Opplæringslova § 2-8, Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar⁵, sier følgende:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Opplæringslova, 1998).

Tall fra Utdanningsetaten⁶ (2014) i Oslo viser at 40,4 % av elevene i Oslo-skolene er tospråklige med et annet morsmål enn norsk og samisk, og 24,6 % har vedtak etter § 2-8.

I Norges offentlige utredninger [NOU] nr.7⁷, Mangfold og mestring, peker Kunnskapsdepartementet (2010) på at det har vært brukt ulike begrep knyttet til det å ha et

⁴ Hentet 27.april 2014 fra <http://ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>

⁵ Hentet 05.april 2014 fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_3#KAPITTEL_3

⁶ Hentet 05.april 2014 fra <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Tall%20og%20fakta/Minioritetspr%C3%A5klige%20elever%202013-2014%281%29.pdf>

annet morsmål enn norsk – fremmedspråklig, tospråklig, flerspråklig, minoritetsspråklig er alle eksempler på det. I NOU nr.7 problematiseres disse begrepene og det landes på at minoritetsspråklig i noen tilfeller kan være belastende for enkelte, mens tospråklig og flerspråklig er mer positivt ladede begrep, og derfor egner seg godt i pedagogiske sammenhenger. I denne oppgaven vil jeg bruke både minoritetsspråklig og tospråklig om hverandre. På samme måte vil majoritetsspråklig og enspråklig være synonymt. Som betegnelser på førstespråk (morsmål) og andrespråk vil jeg bruke S1 og S2. For å gjøre det enkelt vil jeg innimellom bruke S2- og S1-elever om elever med og uten § 2-8-vedtak.

Læreplanverket i Kunnskapsløftet 2006 [LK06] har en egen lærerplan for elever med § 2-8-vedtak – Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Det er skoleeier/skolen som velger om elever med § 2-8-vedtak skal følge læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter, eller om det skal gis særskilt tilpasset undervisning innenfor rammene av den ordinære læreplanen i norsk⁸. Som det fremgår av Rundskriv nr 6⁹, Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, har Utdanningsetaten (2011) i Oslo kommune valgt å følge den ordinære læreplanen i norsk når det gjelder særskilt språkopplæring for § 2-8-elever. Det er opp til hver enkelt skole hvordan denne undervisningen skal organiseres og hva slags innhold den skal fylles med. For eksempel har man på 3.trinn ved Normann skole valgt å la mesteparten av tilretteleggingen foregå innenfor klasseundervisningens rammer, i tillegg til at § 2-8-elevene får gruppeundervisning med fokus på ord og begreper 2 ganger i uken à 20-30 minutter. I følge Opplæringslova § 2-8 skal eleven ha dette vedtaket inntil han «...har tilstrekkeleg dugleik i norsk...» til å følge vanlig opplæring. Hva som er «tilstrekkeleg dugleik» er ikke klart definert, og må vurderes av skolen eller den enkelte lærer. Dette kan selvsagt by på utfordringer og individuell praksis, men på Normann skolen forsøker man å avgjøre det i fellesskap lærerne i mellom på bakgrunn av diverse kartleggingsprøver (for eksempel de statlige kartleggingsprøvene og nasjonale prøver) og observasjoner. I neste kapittel vil jeg se hva LK06 sier om lesing som grunnleggende ferdighet og hva som forventes av elevens lesekompetanse.

⁷ Hentet 05.april 2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/3/4.html?id=606160>

⁸ Hentet 21.februar 2014 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Hele/Formaal/>

⁹ Hentet 05.april 2014 fra http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Dokumenter/rundskriv/UDE_Rundskriv_6-2011.pdf

1.4 Lesekompetansebegrepet

I LK06 brukes begrepet grunnleggende ferdighet når det snakkes om de fem ferdighetene – å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, og bruke digitale verktøy¹⁰ – som skal integreres som læringsmål i alle fag. Dette begrepet er bygget på OECDs arbeid med å definere grunnleggende kompetanser (DeSeCo – “definition of selected competencies”) elevene trenger for å delta og forstå samfunnet (Berge, 2007). I Læreplan i norsk står følgende under avsnittet om lesing som grunnleggende ferdighet:

Å kunne lese i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere. Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft. Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene. Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og med ulike typer tekster i faget. Utviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere (LK06, 2006).

Hertzberg (2009) sier at begrepet grunnleggende ferdigheter slik det er brukt i LK06, dels skal forstås som elementære ferdigheter og dels som “sofistikerte uttrykksformer knyttet til ulike sjangrer og brukssituasjoner” (s.137). De grunnleggende ferdighetene skal altså forstås som en mer kompleks kompetanse enn kun en elementær ferdighet (Skjong, 2011), noe som også kommer klart frem i den siste setningen av sitatet ovenfor. Dette er i tråd med Roe (2011) som definerer lesekompetanse som et videre begrep som omfatter både det lesetekniske aspektet, forståelsen av teksten, samt det å kunne aktivt og selvstendig bruke lesingen i ulike sammenhenger og på ulike strategiske måter. Hun sier videre at det er slik LK06 bruker begrepet lesing som grunnleggende ferdighet (Roe, 2011). I internasjonal forskning har begrepet “literacy” lenge vært brukt om den kompetansen man må ha for å beherske samfunnets krav til aktiv deltakelse gjennom den skriftspråklige kulturen, altså dannelse (Skjong, 2011). I LK06 vil koblingen mellom grunnleggende ferdigheter og allmenndannelsen dekke literacy-begrepet. Et hvert fag har sin egen literacy, altså en egen

¹⁰ Hentet 07.februar 2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>

tekst- og skrifttradisjon. Å jobbe med lesing som grunnleggende ferdighet i for eksempel naturfag, vil dermed bety at man tar utgangspunkt i naturfag som en egenart og finner ut hva eleven trenger av lesekompetanse for å forstå akkurat dette faget (Berge, 2007). Det kan være eleven trenger å tilegne seg spesifikke fagord og begreper man kun finner i naturfag, eller kompetanse i å lese tabeller og statistikk. I Læreplan i naturfag, under avsnittet om lesing som grunnleggende ferdighet kan vi lese følgende som eksempel på dette:

Å kunne lese i naturfag er å forstå og bruke naturfaglige begreper, symboler, figurer og argumenter gjennom målrettet arbeid med naturfaglige tekster. Dette innebærer å kunne identifisere, tolke og bruke informasjon fra sammensatte tekster i bøker, aviser, bruksanvisninger, regelverk, brosjyrer og digitale kilder (LK06, 2006).

Et lignende eksempel ser vi i Læreplan i matematikk: «Utvikling i å lese i matematikk går fra å finne og bruke informasjon i tekstar med enkelt symbolspråk til å finne mening og reflektere over komplekse fagtekstar med avansert symbolspråk og omgrepsbruk» (LK06, 2006). I Læreplan i samfunnsfag legges det vekt på oppøving av relevant og kritisk kildebruk når det kommer til lesing som grunnleggende ferdighet: «Det inneber òg å kunne behandle og bruke informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, tabellar og kart, og å gjere målretta informasjonssøk, kritisk vurdering og medvitne val og bortval av kjelder» (LK06, 2006). Noe av det samme ser vi i Læreplan i mat og helse:

Å kunne lese i mat og helse inneber å granske, tolke og reflektere over faglege tekstar med stigande vanskegrad. Det handlar om å kunne samle, samanlikne og systematisere informasjon frå oppskrifter, bruksrettleiingar, varemerking, reklame, informasjonsmateriell og andre sakprosaetekstar, og vurdere dette kritisk ut frå føremålet med faget (LK06, 2006).

Utgangspunktet er altså at faget har en egenart, og at lesing som grunnleggende ferdighet skal utvikles for at eleven fullt ut skal forstå og ta til seg de ulike fagene og kompetansemålene tilknyttet dem. Innenfor kompetansemålene i lesing som grunnleggende ferdighet vektlegges tre områder, eller lese måter: Finne informasjon, og Forstå og tolke, og Reflektere og vurdere. Det er forøvrig disse tre områdene som blir vurdert i de nasjonale prøvene, som bygger på rammeverket i leseprøven i PISA og PIRLS (Skjelbred, 2009; Roe og Lie, 2009).

RAND Reading Study Group [RAND-rapporten] ser det å utvikle en god lesekompetanse som en lang utviklingsprosess (Snow, 2002). Nettopp fordi lesing og leseutvikling er en kompleks og omfattende prosess, men helt avgjørende og grunnleggende for i det hele tatt å forstå, vil teoridelen av denne masteroppgaven være viet til de ulike aspektene ved dette.

1.5 De statlige kartleggingsprøvene i lesing

Fordi resultatene fra de statlige kartleggingsprøvene i lesing er en stor del av datamaterialet mitt, er det på sin plass å gi en presentasjon av disse. Fra våren 2008 har det vært obligatorisk med kartleggingsprøver i lesing på 2.trinn i norske skoler. Fra våren 2009 ble det obligatorisk for 1.trinn, og fra 2010 ble det også obligatorisk på 3.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2009, 2010). Disse prøvene er diagnostiske kartleggingsverktøy, og laget på en slik måte at de definerer elever som skårer under kritisk grense i forhold til forventet leseutviklingsnivå. Det er altså satt en nedre bekymringsgrense, og prøven vil ikke, i motsetning til de nasjonale prøvene, si noe om elevenes øvrige utvikling. Poenget er å få fatt i hvilke elever som trenger en ekstra oppfølging når det gjelder lesing (Roe, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er Lesesenteret i Stavanger som har utviklet disse, mens Utdanningsdirektoratet formidler dem ut til skolene (Roe, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2009). Kartleggingsprøvene vil være redigerte og nye fra våren 2014¹¹, og jeg vil gi en nærmere beskrivelse av prøvenes innhold i kapittel 6, Presentasjon, analyse og drøfting av resultater.

1.6 Avgrensninger

Det er mange områder og faktorer som både er viktige for elevens leseutvikling og leseforståelse og i tillegg er svært interessante områder i seg selv. Men en masteroppgave er begrenset i omfang og for å besvare problemstillingene må jeg velge bort områder og avgrense temaer. Blant leseforskere er det stor enighet om at avkoding og vokabular peker seg ut som to hovedfaktorer for en god leseutvikling. Med det som bakgrunn samt kartleggingsprøvene og de ferdighetsområdene de måler, har jeg valgt ut teori og litteratur som kan belyse ferdigheter innen avkoding, tekstlesing og vokabular. Dette blir utdypende gjennomgått i kapittel 3, 4 og 5. Delprøvene som omhandler elevenes holdning til lesing anser jeg som et viktig område, men for stort område i seg selv til at jeg kan gå inn i dette feltet i

¹¹ Hentet 07.februar 2014 fra <http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/>

denne omgang. Det å være tospråklig er også et stort område som jeg gjerne skulle viet mer tid til, men det blir på siden av problemstillingen for denne oppgaven. Jeg kommer derfor ikke til å diskutere det å være tospråklig eller skrive om tospråklig utvikling spesielt, ei heller se morsmål opp mot andrespråk eller fordeler og ulemper med det å lære flere språk. Noen av disse emnene vil likevel bli berørt der det er relevant for helheten, men som sagt, ikke videre omhandlet.

1.7 Oppgavens oppbygning

For å belyse og besvare problemstillingene på en mest mulig oversiktlig og ryddig måte har jeg valgt følgende oppbygging for oppgavens 7 kapitler:

Kapittel 1, *Innledning*, er et innledningskapittel med presentasjon av tema og problemstillinger. I dette kapittelet finner en også stoff som danner en relevant bakgrunn for problemstillingene, som utdypning av utvalget og hvem § 2-8-elevene er, hva lesing som grunnleggende ferdighet betyr og en kort presentasjon av de statlige kartleggingsprøvene. I tillegg avgrenses oppgaven i dette kapittelet.

Kapittel 2, *Metodiske tilnærminger og kilderefleksjoner*, omhandler metodevalg. Jeg presenterer teoretisk del og kildebruk og empirisk del. Her blir studiens gjennomføring presentert, forskningsetikk, reliabilitet og validitet.

Kapittel 3, 4 og 5 er oppgavens teorikapitler. I kapittel 3, *Avkodingsferdigheter og betydningen av hurtig avkoding*, ser jeg på hva avkoding innebærer, hva eleven må beherske for å bli en god avkoder, hva slags konsekvenser langsom og rask avkoding har for eleven, og hvordan skolen kan hjelpe eleven å styrke sine avkodingsferdigheter.

I kapittel 4, *Utvikling av ferdigheten tekstlesing på lavere årstrinn*, tar jeg for meg hvilke stadier elevene går gjennom når de begynner å lære å lese, hva de ulike stadiene av tekstlesing innebærer og hvilke forutsetninger det kreves for forståelse og meningsdanning fra korte setninger og tekst.

Kapittel 5 heter *Ordkunnskap og ordforråd – betydningen av disse for utviklingen av gode leseferdigheter*. Jeg ser nærmere på hva det innebærer å kunne et ord, hvilken rolle ordforråd og ordkunnskap har for utviklingen av leseferdigheter, hvordan ordforråd utvikles, og hva et utvidet og sterkt ordforråd innebærer, og hvilke konsekvenser et svakt ordforråd kan få for

elevenes lesing. Til slutt i kapittel 5 vil jeg i en oppsummering trekke trådene fra teorikapitlene sammen og peke frem mot analyse og drøfting av mine empiriske funn.

I kapittel 6, *Presentasjon, analyse og drøfting av resultater*, presenteres resultatene før de analyseres og drøftes i lys av teorien fra kapittel 3, 4 og 5. Til slutt oppsummeres funnene før oppgaven avsluttes med et kapittel om pedagogiske implikasjoner.

2 Metodiske tilnærminger og kilderefleksjoner

Denne masteroppgaven har en teoretisk del og en empirisk del. I den teoretiske delen har jeg brukt ulike kilder. Innen forskning brukes begrepet kilde om både litteratur og gjenstander, og fordi kilder kan være så mangt vil jeg gi et innblikk i hva slags type kilder jeg har brukt og forholdt meg til.

Kilder deles inn i to hovedgrupper – meddelende og ikke-meddelende, hvor meddelende kilder ønsker å si oss noe, som for eksempel litteratur, og ikke-meddelende kilder bare *er*, som for eksempel en bruksgjenstand (Tveit, 2011). I for eksempel historisk forskning er ikke-meddelende kilder relevante i så måte at en gjenstand kan fortelle noe om tiden den kommer fra (Kjeldstadli, 1999). I min studie er ikke-meddelende kilder irrelevante, slik jeg ser det. Meddelende kilder deles igjen inn i to grupper, normative og deskriptive eller beskrivende (Kjeldstadli, 1999). Tveit (2011) kaller de to gruppene normativ og faktisk, der normative kilder forteller deg hva man bør gjøre, mens faktiske kilder beskriver forholdene slik de er. I min studie har jeg brukt begge deler. LK06 er et godt eksempel på en normativ kilde jeg har brukt, idet en læreplan i aller høyeste grad forteller deg hva du bør gjøre. All litteratur jeg har brukt som baserer seg på forskning er beskrivende kilder. Eksempler på det kan være både artikkelen basert på Melby-Lervåg og Lervågs (2011) metaanalyse, og opplysningene jeg har hentet fra Utdanningsetaten i Oslo angående hvor mange elever som får undervisning etter § 2-8-vedtak.

For å utføre denne studien har det vært viktig å ta utgangspunkt i sentral litteratur og teori innenfor leseforskningsfeltet, samt studier og forskning som har vært viktige bidrag innenfor dette. Det går et skille mellom primær- og sekundærkilde (Kjeldstadli, 1999; Tveit, 2011). Selv om man kan vise til egen forskning og litteratur, bygger disse likevel igjen på andres forskning eller andres teorier. For meg har det vært viktig å søke primærkildene og opprinnelsene til utsagn og teorier, da tolkning av kilder alltid vil være subjektivt i større eller mindre grad. I den grad det har vært mulig er derfor kildene jeg har brukt primærkilder, slik som for eksempel Vygotskijs bok (riktignok oversatt og noe bearbeidet) *Tenkning og tale* (1934/2001) og Ehris interaktive lesemodell (2005) (se kapittel 4.1). Ikke alle eksisterende kilder har vært like lette å finne tilbake til, selv via omfattende søk på diverse nettsider (for eksempel Google Scholar og ERIC – Institute of Education Sciences) eller via

Universitetsbibliotekets mange databaser. I et par eksempler har jeg derfor sett meg nødt til å bruke sekundærkilder, som for eksempel Spear-Swerling og Sternbergs leseutviklingsmodell fra 1994, som blir referert på s.61 i Frost (1999) (se kapittel 4.1). Som sagt har det vært viktig for meg å begrense bruken av sekundærkilder mest mulig, da flere primærkilder øker kvaliteten på studien og reliabiliteten (Tveit, 2011). Repstad (2007, s.106) sier at flere uavhengige dokumenter innenfor samme tema kan støtte kildens troverdighet, og Kjeldstadli (1999, s.178) peker på nødvendigheten av flere kilder, og at kildene er uavhengige av hverandre for å styrke studiens reliabilitet. Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å bruke litteratur fra ulike retninger, på tvers av nasjoner og fagmiljø (for eksempel Cummins, 2000; Golden, 2006; Melby-Lervåg og Lervåg, 2011; Snow, 2002).

Den andre delen av oppgaven er en empirisk del, der dataen jeg har brukt er resultater fra de statlige kartleggingsprøvene i lesing 2.trinn og 3.trinn hentet fra samme årskull (N=40). I tillegg har jeg fem timer ikke-deltakende observasjon og over 200 timer deltakende observasjon fra 3.trinn. Jeg har valgt å skille mellom ikke-deltakende og deltakende observasjon i denne studien, der ikke-deltakende observasjon er planlagt observasjon der min hovedrolle er observatør, mens deltakende observasjon er observasjon som ikke nødvendigvis er planlagt, men likevel bevisst daglig omgang med elever og lærere som er med i studien, der min hovedrolle er lærer, samtalepartner og veileder (Kleven, 2011; Tjora, 2012). Tjora (2012) problematiserer disse begrepene, og hevder at det å være synlig observatør alltid vil føre med seg en viss interaksjon mellom observatøren og de som blir observert. Han går dermed bort fra disse begrepene og kaller observasjon der forskeren er synlig tilstede med et felles begrep, interaktiv observasjon. For meg er det likevel viktig å skille disse to formene for observasjon da mine roller er betydelig forskjellige om jeg definerer meg innenfor deltakende eller ikke-deltakende observatør. Situasjonen har blitt slik fordi jeg har vært ressurslærer på 3.trinn siden de startet i på dette trinnet i august 2013. Da problemstillingen til masteroppgaven begynte å ta form bestemte jeg meg, i veiledning med Kamil Øzerk, for å hente data fra dette trinnet, så det at jeg har hatt en deltakende rolle i denne studien er bevisst. Gjennom samarbeid med og veiledning av trinnets kontaktlærere når det gjelder elevenes ord- og begrepslæring, samt igangsetting av tiltak i leseundervisningen, er det derfor min intensjon og en del av studien å forbedre og dermed påvirke elevresultatene fra kartleggingsprøven på 2.trinn frem til kartleggingsprøven på 3.trinn. Fordi lærerne ved Normann skole har vært i en prosess med utarbeidelse av ny leseprogresjonsplan (se kapittel 1.1), har det vært prøvd ut noen nye lesemetodiske tiltak for å bedre elevenes lesekompetanse. På 3.trinn har lærerne

vært ekstra bevisste på undervisning av ord og begrep for å se om disse tiltakene kan styrke elevenes resultater på de statlige kartleggingsprøvene. Jeg vil komme tilbake til hva disse tiltakene konkret består av i kapittel 2.2. Denne studien kan således kategoriseres som et tiltaksstudie, eller en studie med et eksperimentelt design. Fordi jeg ikke har hatt full kontroll med alle variablene, kan man beskrive denne studien som en kvasi-eksperimentell studie (Kleven, 2011). På den andre siden kan det også diskuteres om studien kan klassifiseres som en aksjonsforskningsstudie da forskeren, som i dette tilfelle er jeg, selv er med og påvirker deltakerene, og kanskje også resultatene, gjennom tiltak (Kleven, 2011; Tiller, 2006). Tiller (2006) sier at aksjonsforskeren har ønske eller hensikt om å få til en endring i tenkemåte eller praksis gjennom å forske sammen med deltakerene (s.45). Slik sett stemmer dette overens med min studie, der jeg ut ifra kjent leseutviklingsteori ønsker å bedre undervisningspraksisen på egen skole, og der min hensikt er gjort kjent og akseptert av skolens ledelse og lærerne jeg har samarbeidet med.

Denne studien er hverken en ren kvantitativ eller kvalitativ studie. I innsamling av data har jeg brukt både kvantitativ tilnærming med resultater fra kartleggingsprøver, og kvalitativ tilnærming gjennom observasjon og samtaler med de involverte lærerne. En blanding av kvantitativ og kvalitativ tilnærming har vært relevant for å kunne belyse problemstillingene. Å blande disse to ulike forskningsmetodene er blitt vanligere de senere årene, og kalles gjerne for «mixed research» eller «mixed methods» (Kleven, 2011; Onwuegbuzie og Mallette, 2011). Repstad (2007) kaller dette metodetriangulering, og mener en blanding av metoder kan gi bredere datagrunnlag og en sikrere tolkning av resultatene, noe jeg tror vil stemme bra for min studie.

2.1 Representativitet

På grunn av et relativt lite ikke-sannsynlighetsutvalg, vil studien være begrenset med tanke på ytre validitet (Kleven, 2011), noe jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 2.5. Da et utvalg kun er en undergruppe av en større gruppe, populasjon, resultatene av forskningen er ment å være gyldig for, er det viktig at utvalget er representativt i forhold til hvem forskeren betrakter som populasjonen (Kleven, 2011). Hvis ikke utvalget er representativt kan ikke resultatene være gyldige for andre enn utvalget selv, og den ytre validiteten vil da være kraftig svekket. Kleven (2011) hevder at det er opp til forskeren i hver enkel studie å definere hvem som er populasjonen. I denne studien definerer jeg populasjonen til å gjelde elever på lavere trinn ved

Normann skole. Jeg vil hevde at utvalget er representativt for elevgruppen innenfor skolekretsen Normann skole tilhører, både når det gjelder antall § 2-8-vedtak, kjønn, sosioøkonomiske og –kulturelle forhold. I utvalget er det 35,7 % av elevene som har § 2-8-vedtak. Det er i underkant av hva som er tilfelle på hele Normann skole der tilsvarende tall er 40,4 %. En av grunnene til at tallet for utvalget er litt lavere enn populasjonen, er at noen av elevene med vedtak etter § 2-8 også har vedtak om spesialundervisning etter § 5-1. Elever med et slikt vedtak kan fritas fra de statlige kartleggingsprøvene, noe som er tilfelle for elever som ellers ville tilhørt dette utvalget. Jeg mener likevel at andelen med § 2-8-elever er såpass nærme tilsvarende andel i populasjonen, at utvalget kan betraktes som representativt og at studien derfor har relevans for elevgruppen ved Normann skole.

2.2 Gjennomføring av studien

Helt fra skolestart dette skoleåret 2013/2014, har det vært arbeidet med å prøve ut ulike tiltak for å forbedre ord- og begrepslæringen på 3.trinn. Det var ikke i utgangspunktet tenkt å gjennomføre studien på dette trinnet, men en del tiltak ble likevel satt i gang som et resultat av arbeidet med skolens leseprogresjonsplan. Da det ble bestemt at studien skulle gjøres på dette trinnet, ble ytterligere tiltak satt inn januar 2014 (se tabell 1). Samtidig ble data fra de allerede gjennomførte kartleggingsprøvene samlet inn. På forhånd ble meldeskjema sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste [NSD] for vurdering og godkjenning hos Datatilsynet (se vedlegg 1), i tillegg til at søknad om tillatelse til å utføre studien samt tilgang på kartleggingsresultatene ble sendt til og godkjent av ledelsen ved Normann skole (se vedlegg 2 og 3). Kartleggingsprøvene var først rettet av lærer, før jeg gikk igjennom dem på nytt. Alle resultatene ble først manuelt kodet og ført opp på skjemaer, før de ble lagt inn i SPSS.¹² I arbeidet med koding registrerte vi hvert eneste svar i en av tre kategorier der riktig = 1, feil = 2, ikke besvart = 3. Vi registrerte også kjønn og elever med § 2-8-vedtak. Etter at alt var lagt inn i SPSS startet analysearbeidet hvor vi kjørte ut stolpediagrammer og så på sammenhenger mellom de ulike delprøvene innad og på tvers av kartleggingsprøvene. Dette gjorde vi blant annet ved hjelp av Spearman's rangkorrelasjon. Koding av resultater og arbeid med SPSS ble gjort sammen med og under veiledning av Kamil Øzerk.

De konkrete tiltakene som er blitt gjort på 3.trinn dette skoleåret er følgende:

¹² Et program for databehandling og statistisk analyse.

Figur 1 Gjennomføring av tiltak på 3.trinn skoleåret 2013/14

| NÅR | ARBEIDSMÅTE / METODE / TILTAK | FOKUS & HENSIKT |
|--------------------------------|--|---|
| Gjennom hele skoleåret 2013/14 | UKAS ORD: Hver uke er det jobbet med ukas ord. Dette er 4 ord som får ekstra fokus i undervisningen. De er valgt ut på grunnlag av følgende kriterier: <ul style="list-style-type: none"> - Vanskelige fagord knyttet til tekster/tema. - Høyfrekvente ord lærerne ønsker at elevene skal automatisere, både når det gjelder avkoding, forståelse og rettskriving. - Akademiske ord og tekstbindingsord. Kontaktlærere har i samråd med sno ¹³ -lærer valgt ut ordene. | Styrke elevenes ordforråd. Styrke elevenes tekstforståelse, og dermed også lesekompetanse. Forebygge vanskeligheter med fagtekster senere i skoleløpet (jf. elever som faller av i overgangen til 5.trinn). |
| Gjennom hele skoleåret 2013/14 | LESEKURS: Ny Start-kurs (TIEY) for elever som ikke følger forventet leseprogresjon. Fokus på leseteknikk og leseforståelse, herunder ord og begrep. Kurset er individuelt med 20-30 minutter per elev tre ganger i uken, over 5-15 uker. | Gi elever som henger etter forventet leseutvikling et dytt i riktig retning via tilpasset individuell undervisning, slik at de forhåpentligvis vil være i stand til å følge klassens undervisning etter endt kurs. |
| Gjennom hele skoleåret 2013/14 | Formelle og uformelle samtaler mellom team (kontaktlærere) og sno-lærer (forsker), på teamtid hver mandag og når det ellers måtte passe og det er behov. | Utveksle ideer, erfaringer og ha faglige diskusjoner. Sno-lærer/forsker kan komme med faglige innspill og tips/råd om tiltak for å bedre elevenes leseutvikling. Sammen bestemme neste ukas ord/nøkkelord. |
| Fra januar 2014 | TIEY er en del av klassens undervisning i lesing og skriving, dvs to økter a 90 minutter i uka. To av stasjonene blir tilpasset for å bedre kunne ivareta elevenes ord- og begrepslæring: <ul style="list-style-type: none"> a) Formingsstasjon blir erstattet med <i>samtalestasjon</i>. Denne stasjonen kan gjerne være ledet av en voksen, som da styrer planlagte samtaler utfra tema eller tekst. Hvis ikke det er mulig med voksenstyrt stasjon, er det avgjørende at samtaleoppgaven | Elevene skal få mulighet til å aktivt ta i bruk språket i samhandling, ikke bare høre nye ord, men også bruke dem og tilegne seg dem (Vygotskji, 1934/2001; Øzerk, 2010) |

¹³ Sno-lærer = særskilt språkopplærings-lærer, den som har undervisning av § 2-8-elever.

| | | |
|-----------------|--|--|
| | <p>er tydelig og selvinstruerende. Det kan f.eks være at elevene får i oppgave å dramatisere teksten de har lest på lærerstyrt stasjon.</p> <p>b) <i>Konstruksjonsstasjonen</i> skal heretter inneholde oppgaver med større vekt på elevenes muntlige språk og samhandling for at de lettere skal tilegne seg nye ord og begrep. Oppgavene kan f.eks være: skjerm Brettlek, gjenskape/gjenfortelle en tekst med rekvisitter, bygge felles konstruksjoner hvor ukas ord/nøkkelord inngår, sanseboks, språkleker som historie-puslespill eller andre spill med vekt på språk og samhandling.</p> <p>c) I tillegg legger lærerne til rette for arbeid med ord og begreper/ukas ord på skrivestasjonen. F.eks. ved ordkjeder, tekst uten tegn, begreps-trapp/kart.</p> <p>d) Nye sammensetninger av elevgrupper som skal jobbe sammen på TIEY.</p> | <p>Ved å legge vekt på formsiden av ordet, oppøves elevenes avkodingsferdighet, ord-, setnings- og tekstforståelse.</p> <p>NB!</p> <p>Det vil være avgjørende for læringseffekten at elevene er i grupper hvor de føler seg trygge nok til å delta aktivt. Det vil derfor være en viktig del av tilretteleggingen at kontaktlærerne setter sammen hensiktsmessige grupper. Hittil har det vært mest vanlig å sette sammen grupper med elever på samme lesnivå. Det er ikke dermed sagt at disse gruppene er best når det kommer til samarbeid og interaksjon. En del av gruppene vil derfor måtte reorganiseres, kanskje også flere ganger i løpet av vårhalvåret.</p> |
| Fra januar 2014 | <p>UKAS NØKKELOD(/BEGREP): Dypdykk i ett begrep: innhold/form/bruk. Fokus på fonembevissthet, morfem, synonym, antonym, beslektede ord, sammensatte ord, overført betydning etc. Dette jobbes med både i klasse og sno-grupper.</p> | <p>Hjelp til selvhjelp. Elevene skal etter hvert bli i stand til selv å tilegne seg ukjente ord og begrep, ved å undersøke ordets deler og innhold på bakgrunn av ordkunnskap de allerede besitter.</p> |

Siden jeg har vært sammen med elevene på 3.trinn gjennom egen undervisning hele dette skoleåret, har jeg over 200 timer¹⁴ med daglige inntrykk og ustrukturert deltakende observasjon (Kleven, 2011; Tjora, 2012). Det vil si at samtidig som jeg har vært deltakende i det at jeg selv har ledet undervisningen og samtalene med elevene, så har jeg vært bevisst i

¹⁴ Jeg har regnet ut timer fra november 2013, da det ble klart at det var på dette trinnet jeg skulle gjøre min studie.

min rolle og notert det jeg har funnet og registrert av interessante hendelser i etterkant av undervisningen. I tillegg til disse timene har jeg vært ikke-deltakende observatør i to av klassene i til sammen fem timer. To timer er brukt til observering av en TIEY-økt, og tre timer er brukt til observering av timer hvor lærerne presenterer ukas ord/nøkkelord og arbeider med førforståelsen av disse knyttet til tema og tekst. Jeg kunne valgt å observere som ikke-deltaker flere ganger. Grunnen til at jeg ikke har prioritert dette høyere, er at jeg anser denne observasjonen mer som et lite innblikk i og en slags kontroll av hva som faktisk foregår i klasserommet. I denne studien mener jeg det har vært viktigere å bruke tid på veiledning og daglig kontakt og samtaler med elever og kontaktlærere fordi det er de som skal gjennomføre og utføre tiltakene og undervisningen.

Fordi elevene kjenner meg, men også er uvant med at jeg er tilstede under klasseromsundervisningen (jeg pleier jo å hente ut elever, ikke bli), valgte jeg under den ikke-deltakende observasjonen å fortelle at jeg skulle bruke timen på å se hvordan de jobbet og at jeg kom til å notere litt i boka mi. Dette ble akseptert av elevene, og de jobbet, så langt jeg kan se, som om jeg ikke var der. Jeg prøvde hele tiden å være bevisst på hvor jeg oppholdt meg og hvordan jeg beveget meg rundt i rommet for ikke å forstyrre eller dra oppmerksomhet (Thagaard, 1998). Ingen av elevene henvendte seg til meg i løpet av arbeidsøktene eller spurte meg om hva jeg noterte. Derimot henvendte læreren seg til meg flere ganger og ba blant annet om råd til hvordan veilede elevene i samtale med hverandre. Slik sett fikk jeg på et vis en rolle som deltakende observatør (Tjora, 2012) også her, idet jeg faktisk ga råd som læreren prøvde ut på elevene der og da. Jeg fikk da observert min egen påvirkning, og ble del av det Tjora (2012) kaller interaktiv observasjon (s.56). Jeg vil definere de ikke-deltakende observasjonene som åpne og ustrukturerte. Jeg hadde et formål med observasjonen, men visste likevel ikke helt nøyaktig hva jeg så etter (Kleven, 2011). Fordi flere elever jobbet sammen på en og samme stasjon, måtte jeg ta stilling til hvem jeg til enhver tid skulle ha fokus på under observasjonen. Jeg skiftet litt underveis etter som hva jeg anså som mest interessant for min studie. For eksempel ville jeg under konstruksjonsstasjonen observere samtalen mellom både enspråklige, faglig sterke elever og mellom tospråklige, faglig svake elever. For å rekke begge deler måtte jeg skifte fokus etter noen minutter med hver. Tjora (2012) peker på forskerens engasjement og kunnskap om det som forskes på som en ressurs. Jeg mener mine observasjoner, både de deltakende og de ikke-deltakende, er en slik ressurs og viktige bidrag i det kvalitative analysearbeidet i studien, spesielt for å belyse

delproblemstillingen – *I hvilken grad kan et helhetlig fokus på ord- og begrepslæring på 3.trinn bidra til å styrke tospråklige elevers leseforståelse?*

2.3 Forskningsetikk

Det er strenge krav, internasjonalt og nasjonalt, om at forskeren skal holde seg til de forskningsetiske retningslinjer som er laget til de ulike fagfeltene. I Norge tilhører pedagogikk inn under Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], som har laget de forskningsetiske retningslinjene for sine fag (Kleven, 2011). Kleven (2011) trekker frem redelighet og åpenhet for motforestillinger til egen forskning, som eksempler på hva forskningsetikk er, i tillegg til personvern og respekt for menneskene som på ulike måter er involvert i forskningen. Det betyr at all forskning som innebærer bruk av personlige opplysninger, direkte eller indirekte, skal meldes NSD som søker Datatilsynet om vurdering og tillatelse til å utføre studien. I denne studien er dette blitt gjort gjennom min veileder Kamil Øzerk. Kontaktlærerne som er med i studien fikk god informasjon om studiens innhold før de sa ja til å være med, og alle søknader om tilgang på elever og elevresultater var godkjent av skolens ledelse i god tid før data ble innhentet. For å beskytte elevenes personvern, er alle kartleggingsresultater anonymisert. Det samme er gjort når det gjelder observasjoner. Jeg har troen på at også pedagoger trenger et godt læringsmiljø for å yte best mulig undervisning til elevene. Det har derfor vært viktig for meg å understreke for kontaktlærerne som er med, at studien ikke skal brukes til å kategorisere noens undervisning som god eller dårlig, men at vi skal løfte hverandre og sammen finne ut av hvordan vi kan undervise elevene på en best mulig måte. Ved å få kontaktlærerne til å føle seg trygge på mine intensjoner, tror jeg at jeg har fått god innpass hos lærere og elever og villighet fra dem til å være med på nye tiltak (Tjora, 2012).

2.4 Reliabilitet

Det er viktig at forskningen er av god kvalitet, at den har en intern logikk og en logisk sammenheng (Tjora, 2012, s.202). Intern logikk vil si det samme som reliabilitet eller pålitelighet, og i forskningsøyemed betyr det at dataen «...i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil» (Kleven, 2011, s.89). Kleven (2011) trekker frem tre ord som ofte er brukt i tradisjonell metodelitteratur når det gjelder reliabilitet – konsistens, stabilitet og nøyaktighet. Det at eleven har en dårlig dag, er et eksempel på en faktor som kan gi liten stabilitet og

dermed føre til tilfeldig målingsfeil. I denne studiens tilfelle vil det kunne påvirke resultatene på kartleggingsprøvene. Det er to måter for å styrke reliabiliteten. Den ene er å redusere feilene ved å for eksempel standardisere datainnsamlingen, og den andre er å nøytralisere dem ved å for eksempel gi flere oppgaver på samme prøve eller bruke flere sensorer (Kleven, 2011). I denne studien må jeg ta for gitt at den statlige kartleggingsprøven er godt nok testet og prøvd ut når det gjelder redusering og nøytralisering av tilfeldige målingsfeil. For å sikre reliabiliteten ytterligere har både kontaktlærerne og jeg rettet prøvene, og vi har vært to personer, Kamil Øzerk og meg selv, i arbeid med koding og analyse av datamaterialet. I noen sammenhenger vil kanskje min nære relasjon til elever og lærere bli sett på som en utfordring for studiens reliabilitet. Selv om Tjora (2012) ser på forskerens engasjement og kunnskap om det som forskes på som en ressurs og ikke et problem, understreker han samtidig at dette forutsetter en bevisst posisjonering til problemstilling og informanter. Det har derfor vært viktig for denne studiens reliabilitet at min egen rolle og mine tolkninger av observasjoner og datamateriale, kontinuerlig blir vurdert og om nødvendig justert, underveis i arbeidet.

2.5 Validitet

At forskningen har en logisk sammenheng betyr at det er sammenheng mellom "...prosjektets utforming og funn og de spørsmål man søker å finne svar på" (Tjora, 2012, s.202). Et annet begrep for dette er validitet eller gyldighet, og i Kleven (2011) kan vi lese at begrepet validitet brukes i flere sammenhenger – begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet. Hvorvidt er forskningen gyldig og hvem er den gyldig for? Begrepsvaliditet forteller oss om sammenhengen mellom det vi ønsker å måle og det vi faktisk måler. I denne studien er begrepsvaliditet relevant i forbindelse med de statlige kartleggingsprøvene. Hvis begrepsvaliditeten er lav, betyr det at det er liten samsvar mellom den teoretiske definisjonen av begrepet og begrepet slik det er operasjonalisert, det vil si slik vi måler det. Siden det igjen er avhengig av at prøven har en god reliabilitet, ser vi at begrepsvaliditet og reliabilitet ofte henger sammen (Kleven, 2011). Det kan selvsagt også være andre feilkilder enn tilfeldige målingsfeil. Systematiske målingsfeil er en av dem, og dette er feil som ikke lar seg jevne ut over tid, som for eksempel angst for og i prøvesituasjoner. Hvis en av elevene har utviklet angst for prøver og derfor ikke klarer å besvare oppgavene, vil prøveresultatene ikke vise riktige svar i forhold til det den skal måle.

Indre validitet er kun aktuelt idet man skal tolke relasjonene mellom variablene i en studie. Så lenge man kun påviser en sammenheng mellom variablene og ikke årsaken til sammenhengen er det ikke relevant å forholde seg til indre validitet. I min studie vil jeg i delproblemstillingen berøre spørsmålet om det er noen sammenheng mellom tiltak og resultat. Siden utvalget er nokså lite og jeg ikke har kontroll på variablene i den grad at jeg med sikkerhet kan si om det er noen årsakssammenheng, vil den indre validiteten være såpass usikker at jeg kun kan tolke resultatene og effekten av tiltakene utfra vurderingen av andre alternative årsaksforklaringer. Jeg vil dermed i beste fall kunne bruke det Kleven (2011) kaller «rasjonal argumentasjon» (s.120), der mine observasjoner og erfaringer vil bidra i tolkning og analysearbeid.

Om en studie har god ytre validitet eller ikke forteller oss i hvilken grad og i hvilken kontekst resultatene er gyldige i (Kleven, 2011). Fordi jeg har et begrenset ikke-sannsynlighetsutvalg, kan ikke resultatene brukes i en statistisk generalisering. De kan likevel brukes hvis det kan forsvares utfra en skjønnsmessig og rasjonell vurdering og argumentasjon (Kleven, 2011). I min studie mener jeg resultatene vil ha gyldighet for elevgruppen ved Normann skole, fordi utvalget er godt nok representativt i forhold til populasjonen. Hvorvidt resultatene vil være overførbare til andre skoler eller elevgrupper, vil jeg komme tilbake til i kapittel 6.

2.6 Styrker og svakheter ved studien

Det finnes noen svakheter ved denne studien. Det at utvalget er lite begrenser helt klart studien og funnenes relevans. Med større utvalg og aller helst et sannsynlighetsutvalg, kunne den ytre validiteten vært styrket. Tid er en annen svakhet ved studien. Helst skulle jeg brukt mer tid på analysen av resultatene av kartleggingsprøvene og fordypet meg mer i hva disse kan fortelle oss. Dessverre er tid en begrenset ressurs når man samtidig må forholde seg til frister, og i dette tilfelle har liten tid på slutten gått noe utover dette arbeidet.

Det at jeg selv har vært involvert kan både være en styrke og en svakhet. Det å være involvert og kjenne de observerte såpass godt som jeg gjør kan svekke min distanse til resultatene og hindre meg i å se funn og sammenhenger som kan være viktige for studien. Jeg har bevisst gått inn som deltakende observatør, og vurdert min rolle og mine analyser underveis, men jeg kan likevel ikke se bort i fra at det er elementer jeg har oversett, eller motsatt, lagt for stor vekt på. Samtidig kan forskerens engasjement og kunnskap være en ressurs (Tjora, 2012).

Min involvering og det at jeg har god kjennskap til det som har skjedd i kulissene ser jeg på som en styrke i denne studien.

3 Avkodingsferdigheter og betydningen av hurtig avkoding

Det finnes mange teorier og modeller som forsøker å beskrive barns leseutvikling. En enkel måte å beskrive lesing på er den såkalte «The simple view of reading»: lesing = avkoding x forståelse (Gough og Tunmer, 1986). Det er ingen hensikt å kunne avkode perfekt om man ikke forstår, og det hjelper lite å ha forståelse uten å kunne avkode. I dette kapitlet skal jeg se nærmere på avkodingsferdigheter og betydningen av hurtig og nøyaktig avkoding for en god leseforståelse.

3.1 Hva innebærer avkoding?

Å avkode er, enkelt sagt, å koble bokstaver til lyder og videre å kunne trekke sammen lydene til et ord. Avkoding er en kompleks prosess som innebærer både visuelle, auditive og språkproduktive (muntlig og skriftlig) ferdigheter (Frost, 2003; Hagtvet, 2004, 2009a). Det kreves mye energi å avkode. Det vil si at før avkodingen er automatisert må barnet gi stor oppmerksomhet til selve ordavkodingen, og det blir liten bevisst oppmerksomhet igjen til forståelsen (Bråten, 2007). For å oppnå en god leseforståelse er det derfor avgjørende at avkodingsferdigheten blir trygg og sikker. Jo bedre avkoding, dess bedre leseflyt. Leseflyt forteller både hvor hurtig og hvor nøyaktig ordene avkodes. Begge deler er viktig for leseforståelsen (Bråten, 2007; Snow, 2002; Vellutino, 2003). Særlig på lavere årstrinn ser det ut til at gode avkodingsferdigheter er avgjørende for en god leseforståelse (Bråten, 2007). Linnea Ehri sier at mangelfulle avkodingsferdigheter kan føre til at elever stagnerer i leseutviklingen (1995).

Avkoding består av flere delkomponenter. Frank Vellutino (2003) sier avkoding består av *bevissthet om skrift og dets konsepter, alfabetisk kunnskap, staving, og gjenkjenning av hele ord*. *Bevissthet om skrift og dets konsepter* speiler barns erfaringer med og bevissthet rundt skrift. Dette er selve basen for å tilegne seg en god leseferdighet (Vellutino, 2003). Barnet som daglig møter skrift hjemme, i barnehage eller ellers i nærmiljøet, vil få denne basiskunnskapen om alfabetet – vite at bokstaver både har navn og lyd; at vi (på norsk) leser fra venstre mot høyre; at det skrevne representerer det vi tenker og sier (Ehri, 1995). For å avkode må en vite hva slags lyd hver bokstav representerer, *alfabetisk kunnskap*. Ofte er det

slik at en bokstav kan representere flere lyder (fonemer), mens flere bokstaver til sammen kan representere én lyd. Det å kunne trekke sammen fonemene til et ord, eller lydere seg gjennom ordet, er en viktig ferdighet å ta i bruk når man møter ukjente ord og bokstavs sammensetninger (Bråten, 2007; Hagtvet, 2004, 2009a, 2009b; Vellutino, 2003). Vi ser det også som voksne når vi for eksempel møter på ukjente fremmedord i teksten, eller når vi skal lære et annet språk. Jørgen Frost (2003) kaller dette en fonologisk omkoding. *Staving* er en sentral komponent i avkoding blant annet fordi kunnskap om korrekt staving letter avkodingen (Vellutino, 2003). Når barnet tar i bruk staving vil det automatisk bruke lengre tid på den fonologiske omkodingen og får bedre tid til å smake seg inn i lydene, noe som er gunstig for den fonologiske bevisstheten. Det kan også se ut til at det å ta i bruk flere sanser (kinestetisk, auditivt, visuelt) i arbeid med fonologisk omkoding, kan fremme fonologisk bevissthet (Hagtvet, 2004, 2009a). Etter hvert som barnet får erfaring med skrevet tekst vil det lettere *gjenkjenne ord*, som er den siste delkomponenten i avkodingsprosessen Vellutino (2003) nevner. Det er u hensiktsmessig og tungvint å gå gjennom fonologisk omkoding for hvert eneste ord barnet møter. Høyfrekvente ord er eksempler på ord det vil være fornuftig å bruke tid på å trene på hurtig gjenkjenning av. Ved at eleven kjenner igjen høyfrekvente ord, vil leseflyten bli bedre, noe som igjen har gunstig påvirkning på leseforståelsen (Vellutino, 2003). Ehri (1995) sier at forståelsen for alfabetet og dets system må være ervervet for at lesingen skal utvikles til en «modnet» «sight word reading», altså ordgjenkjenning. Det å kunne lese med ordgjenkjenning uten å måtte lydere seg gjennom ord for ord, må vel sies å være et mål for all leseutvikling generelt for å få en effektiv lesing.

3.2 Hva må eleven beherske for å bli en god avkoder?

Det er en utbredt enighet i internasjonal forskning at fonologisk bevissthet sammen med vokabularet er av de to viktigste forutsetningene for både avkoding og leseforståelse (Biemiller, 2001; Frost, 2003; Frost og Lønnegaard, 1995b; Goswami, 2000; Guthrie, 2003; Lyster, 2009; Roe, 2011; Snow et al., 2005; Snow og Sweet, 2003; Snow, Tabors og Dickinson, 2001). I dette kapittelet vil jeg se på de ulike ferdighetene eleven må beherske for å bli en god avkoder, og fonologisk bevissthet er en av disse.

Vellutino (2003) har definert hvilke ferdigheter og kognitive evner eleven må ha for å kunne avkode: *fonologisk bevissthet, ortografisk bevissthet, ordkunnskap, grunnleggende kognitive*

evner, og generell intelligens. Ehri (1995) og Bowey (2005) nevner at flere studier også viser at bokstavkunnskap, altså bokstavnavnene og ikke bokstavlydene, er en viktig prediktor når det gjelder begynnende lesing. En forklaring kan være at eleven må kjenne bokstavene og identifisere dem visuelt og ved navn for å ha forutsetninger for å knekke lesekoden (Ehri, 1995). Andre forklaringer kan være at elever som tidlig kjenner bokstavnavn generelt er opptatt av og interessert i å lære å lese (Bowey, 2005).

Fonologisk bevissthet er evnen til å heve seg over ordenes semantiske budskap og rette oppmerksomheten mot ordets forside (Frost, 1999; Goswami, 2000; Snow, Burns og Griffin, 1998). Det å bli bevisst på at språket har lyder, og videre å kunne skille de ulike fonemene fra hverandre og manipulere ordene, er en viktig forutsetning for å kunne forstå fonem-grafem-forbindelsene (Bowey, 2005; Frost, 1999, 2003; Hagtvet, 2004, 2009a, 2009b; Vellutino, 2003). I en amerikansk rapport fra 1998, hvor flere studier ble gjennomgått blant annet med den hensikt å identifisere risikofaktorer når det gjelder barn og lesing, viste det seg at fonologisk bevissthet er en av de viktigste predikatorene for en god leseutvikling (Snow et al., 1998). Snow et al. (1998) sier videre i rapporten at utviklingen av fonologisk bevissthet starter rundt treårsalderen, og at det derfor er viktig at dette blir jobbet med i førskolealder. Fonologisk bevissthet er en ferdighet man kan oppøve gjennom for eksempel språkleker eller lekeskriving (Frost, 1999, 2003; Frost og Lønnegaard, 1995; Hagtvet, 2004, 2009a; Snow et al., 1998).

Ortografisk bevissthet vil si at eleven kjenner igjen småord, deler av ord eller bokstavsammensetninger som går igjen, som for eksempel kj-, skj-, -ing, -sk (Frost, 1999; Vellutino, 2003). Ortografisk bevissthet henger sammen med både fonologisk bevissthet og ferdigheter i staving, og jo flere ganger eleven møter på disse ortografiske mønstrene, dess lettere vil han kunne kjenne dem igjen (Vellutino, 2003). Det er viktig å oppøve denne bevisstheten slik at eleven ikke behøver å lydere seg gjennom alle bokstavkombinasjoner. Det vil kunne føre til både feillesinger (jf. skj-lyden), samt hindre en god leseflyt. Ortografisk bevissthet vil også hjelpe eleven å avkode ukjente ord ved at han umiddelbart kjenner igjen og kan avkode deler av ordet selv om noe er ukjent (Vellutino, 2003). Det viser seg at også god *ordkunnskap* letter avkodning (Goswami, 2000; Lyster, 2009; NRP, 2000, Vellutino, 2003). Å lese ord man allerede har i sitt vokabular er lettere å avkode enn ord man ikke vet hva betyr eller ikke har noe forhold til. Dette kan føre til avkodingsvansker for en del tospråklige barn med dårlig ordforråd (Vellutino, 2003). Georgia E. García støtter dette når hun trekker frem

vokabular som en utfordring for tospråklige elevers avkodningsutvikling (2003). Hun sier at et kjent vokabular er en viktig faktor når enspråklige elever skal tilegne seg avkodningsferdigheter, mens for tospråklige elever er det ikke alltid en selvfølge at ordene de møter finnes i deres vokabular. Dette kan gjøre det vanskelig å koble avkodingen til noe meningsfullt og forståelig. Ordkunnskap og ordforråd vil jeg utdype nærmere i kapittel 5.

Når det gjelder *generell intelligens* viser forskning at det har svært lite å si når det gjelder avkodningsferdigheter. Derimot spiller *grunnleggende kognitive evner* en viktig rolle i forhold til avkoding, og da særlig det fonologiske minnet og evnen til å koble visuell informasjon med verbal informasjon (Vellutino, 2003). Det fonologiske minnet er det som hjelper til med ordkunnskap, fonemer, stavelser og setninger. Evnen til å koble visuell informasjon med verbal informasjon spiller inn når vi for eksempel skal skille mellom *far* og *fra* (Bråten, 2007).

En metaanalyse utført av Lervåg og Melby-Lervåg (2009), viser at det ser ut til at tospråklige barn lettere utvikler avkodningsferdigheter i S2 enn enspråklige barn. En forklaring kan være at tospråklige barn har en bedre oversikt over og større erfaring med å forholde seg til ulike språks fonologiske deler (Lervåg og Melby-Lervåg, 2009). Andre studier viser at tospråklige barn som har tilegnet seg avkodningsferdigheter på S1 raskere tilegner seg samme ferdigheter på S2, og at det er en klar sammenheng mellom avkodningsferdigheter på S1 og S2 (Dressler og Kamil, 2006; Melby-Lervåg og Lervåg, 2011). I neste kapittel skal vi se at gode avkodningsferdigheter ikke nødvendigvis vil bety det samme som at man har god leseforståelse.

3.3 Langsom avkoding eller rask lesing, hva slags konsekvenser har det for eleven?

Som nevnt i kapittel 3.1, viser elevens leseflyt hvor hurtig og hvor nøyaktig han leser. En god intonasjon kan lette, men også indikere, leseforståelsen (Bråten, 2007). For å oppnå en god leseflyt forutsettes en trygg og sikker avkoding og gode ferdigheter i helordslesing (Bråten, 2007; Ehri, 1995, 2005; Frost, 1999, 2003).

Ivar Bråten sier at «bevisst oppmerksomhet er en begrenset ressurs» (s.47, 2007). Elever som avkoder langsomt kan derfor få problemer med oversikten i teksten og tekstforståelsen fordi de i stedet bruker energien og oppmerksomheten på avkodingen. Det viser seg også at

langsomme avkodere kan ha problemer med å huske begynnelsen av setningen eller avsnittet når de har avkodet siste ord, og mister da grunnlaget for tekstforståelsen (Frost, 2003; Vellutino, 2003). Når eleven må stoppe opp for å avkode et ord fonologisk, blir tankerekken som pågår samtidig avbrutt, noe som kan ha negativ innvirkning på leseforståelsen (Ehri, 2005). Vellutino (2003, s.52) sier at mening i skrevet tekst som regel huskes fra mellom noen få sekunder til få minutter. Det er derfor kritisk for elevenes leseforståelse å øve opp hurtig og nøyaktig avkodingsferdigheter. Videre sier Vellutino at ved å tilegne seg strategier i å overvåke egen lesing, så kan eleven lettere avsløre sin egen unøyaktige lesing, noe som er av betydning for leseflyten og leseforståelsen. Michael Pressley (2006) hevder at svake avkodingsferdigheter ofte fører til feilgjetninger av ord og dermed svekkes leseforståelsen. Dette igjen kan føre til at automatiseringsprosessen blir hindret slik at leseutviklingen blir forsinket. Langsomme avkodere feiltolker oftere ord med doble betydninger fordi de ikke har kapasitet til å se på konteksten i tillegg til å avkode selve ordet. Slik kan langsomme lesere miste verdifull informasjon og læring fra tekster de leser (Pressley, 2006).

Det finnes imidlertid elever som avkoder både raskt og nøyaktig, men likevel mangler forståelse. Det er ingen automatikk i at hurtig og nøyaktig avkoding skaper lesere med god forståelse, selv om det øker sannsynligheten (Bråten, 2007; Fingeret, 2006; Frost, 2000). Det er heller ikke slik å forstå at alle lesere med dårlig leseforståelse har mangelfulle avkodingsferdigheter. Mangel på leseforståelse kan komme av flere ulike årsaker (Nation, 2005). Det vil uansett være viktig at arbeid med avkoding ikke skjer løsrevet fra arbeid med forståelse, men at det er en balanse mellom disse to komponentene (Frost, 1999, 2000). Fingeret (2006) poengterer at hurtig og nøyaktig lesing ikke er nok i seg selv, men at det er nødvendig for å ha kapasitet til å underveis vurdere hvilke strategier en skal ta i bruk for best mulig forståelse. Målet må være å skape lesere som er gode nok til å overvåke egen lesing og utfra det *velge* å for eksempel sette ned tempoet, ta en pause eller lese om igjen for å fullt ut forstå hva forfatteren mener med teksten, ikke å skape hurtige avkodere som leser uten kritisk sans og vurderingsevne (Fingeret, 2006). Dette er ikke minst viktig med tanke på tospråklige barn. Melby-Lervåg og Lervågs studie fra 2011, viser at tospråklige barn avkoder på linje med enspråklige barn, noen ganger bedre, mens de henger etter når det gjelder vokabular og ordforståelse. Det er dermed en stor fare for å utvikle såkalte «tekniske lesere», altså lesere som leser raskt og nøyaktig, men uten forståelse. García (2003, s.37) sier at tospråklige barn derfor bør avkode ord de allerede forstår, samtidig som læreren må lære dem betydningen av nye ord som skal avkodes.

3.4 Hvordan kan skolen hjelpe eleven å styrke sine avkodingsferdigheter?

I 2000 kom en amerikansk rapport – The National Reading Panel [NRP] Report – basert på en kvantitativ metaanalyse av eksperimentelle og kvasieksperimentelle studier av effektiv leseundervisning (NRP, 2000; Snow og Juel, 2005). Rapporten kom frem til fem områder hvor leseundervisningen i skolen bør ha sitt hovedfokus: fonologisk bevissthet, fonembasert undervisning, leseflyt, vokabular og strategier i leseforståelse. Vi har sett i kapitlene over at fonologisk bevissthet, evnen til å koble fonem-grafem, samt god leseflyt alle er tre viktige områder og ferdigheter for å bli en god avkoder (Bråten, 2007; Ehri, 1995, 2005; Vellutino, 2003). Jeg vil nedenfor se konkret på hva skolen kan gjøre for å styrke elevens avkodingsferdigheter innenfor disse tre områdene, men først må vi se på basen for avkodingsferdigheter, *språklig bevissthet*.

I følge Vellutino (2003) er bevissthet om skrift og dets konsepter en grunnleggende base for gode avkodingsferdigheter. Det er derfor naturlig at skolen tar utgangspunkt i dette og sikrer at alle elever får en sikrest mulig base. Språklig bevissthet oppnås ved å aktivt forholde seg til språk i omgivelsene, gjennom aktiviteter og i samtaler (Bråten, 2007; Frost, 1999, 2003; Frost og Lønnegaard, 1995b; Hagtvet, 2004, 2009b; Vellutino, 2003). Dette kan gjøres blant annet ved høytlesing hvor man, voksen og barn sammen, studerer illustrasjoner, overskrift, leseretning, skrifttegn og mellomrom. Samtaler mellom voksne og barn om skrift i omgivelsene, så som skilt og togtabeller, eller funderinger over rare og lange ord, viser seg å være svært gunstige for språkbevissthet, men også for ordkunnskap og vokabularutvikling (Snow et.al, 2001). Jeg har allerede nevnt studier som viser at vokabular er en viktig faktor for en god avkodingsferdighet, og da særlig når det kommer til tospråklige elever (García, 2003; Vellutino, 2003). Dette vil jeg utdype nærmere i kapittel 5.

Studier viser at språklige aktiviteter som lek med rim og regler, eller tilrettelagte skriftlige aktiviteter som lek med penn, brev og konvolutter, har svært positiv effekt på barns språklige bevissthet (Frost, 1999, 2003; Frost og Lønnegaard, 1995b; Hagtvet, 2004, 2009a). Dette er aktiviteter man også kan bruke for å fremme elevenes fonologiske bevissthet, som blir neste utviklingssteg når den språklige bevisstheten er mer tilstede.

Jørgen Frost og Annette Lønnegaard har gjennom egne studier utarbeidet et metodisk verktøy av språkleker – Sproglege (1995a) – som har som mål å øve opp elevene i språklig og

fonologisk bevissthet gjennom lekpregede aktiviteter. Tanken er å ta utgangspunkt i barnets nærmeste utviklingssone (jf. Vygotskij) som på dette stadiet er leken. Ved å systematisk bruke nøye planlagte språkleker, vil barnet leke seg til læring i trygge omgivelser uten at det skal være utsatt for press og forventninger om prestasjoner (Frost og Lønnegaard, 1995a). Språklekene bør følge en viss progresjon slik at elevene først blir kjent med rim og regler, gjør deretter oppdagelser rundt og blir bevisst på setninger og ord, for så å nærme seg arbeid med fonemer og fonembevissthet og kobling av fonem og grafem (Bråten, 2007; Frost og Lønnegaard, 1995a). Et slikt arbeid med språkleker kan foregå både i grupper og med hel klasse. Som nevnt i kapittel 3.1 kan arbeid med staving være en aktivitet som fremmer og legger til rette for bedre innsikt i fonem-grafem-forbindelser (Hagtvet, 2004, 2009a; Vellutino, 2003). Her kan skolen legge til rette for lekpregede aktiviteter med skriving med for eksempel stasjonsundervisning der en stasjon kan være «postkontor» med brevpapir, konvolutter og andre kontorrekvisitaer, eller forfatterstasjon der elevene skal skrive sine egne bøker utfra sine forutsetninger og eget utviklingsnivå. For at en slik undervisning skal fungere er det viktig å igjen presisere at dette må foregå i trygge læringsmiljø der det er rom for å prøve og feile, og at eleven skal oppleve mestring i sin nærmeste utviklingssone (Frost og Lønnegaard, 1995b; Hagtvet, 2004, 2009a; Vygotskij, 1934/2001). Bråten (2007) peker på at arbeid med staving vil hjelpe eleven til lettere å se ortografiske mønstre, og slik sett være en hjelp for avkodingen. Det er, som tidligere nevnt, viktig for avkodingsutviklingen at eleven etter hvert blir bevisst på ortografiske mønstre, slik at han ikke trenger å lydere seg gjennom hele ordet hver gang, men kan gjenkjenne stavelser og deler av ord.

Pressley (2006, s.181) sier at god fonembasert undervisning resulterer i automatisert ordgjenkjennelse. For å komme dit hen at eleven gjenkjenner ord automatisk kreves det mye lesetrening (Bråten, 2007; Fingeret, 2006). Det er samtidig viktig å understreke at mengdetrening ikke nødvendigvis er nok i seg selv, men at lærerrespons og lærerstøtte er en avgjørende faktor i dette arbeidet (Fingeret, 2006; Frost, 1999, 2003). Bråten (2007) støtter Vellutino (2003) når han trekker frem mengdetrening i å lese høyfrekvente ord som viktig for automatiseringsferdigheten. Pressley (2006) sier at ordlesingstrening kan foregå både isolert og i en tekstsammenheng. Repetert lesing er en annen type lesing som fremmer automatiseringsferdigheten (Bråten, 2007; Frost, 2003; Vellutino, 2003). Denne metoden går ut på at eleven leser en kjent tekst gjentatte ganger ved hjelp av lærermodellering, støtte og respons. Frost (2003) understreker at undervisningsteksten, det vil si en tekst eleven samtidig kan bruke for å utfordre og strekke sin leseutvikling med, ikke skal være vanskeligere enn at

eleven leser mellom 80-90% av alle ordene feilfritt og med flyt. Er teksten vanskeligere enn dette vil eleven bruke for mye oppmerksomhet og energi på å avkode ordene, slik at repetert lesing ikke vil gi ønsket effekt. Når eleven mestrer 90% av alle tekstens ord, øker automatiseringsfedigheten med raskt tempo. Frost (2003) anbefaler derfor at man jobber både med undervisningstekst på 80% nivå og en ren automatiseringstekst på 90% nivå for et optimalt avkodingsresultat. Særlig er det viktig for langsomme avkodere å jobbe med tekster som ikke er vanskeligere enn 90% nivå for å oppøve god leseflyt (Frost, 2003). I neste kapittel vil jeg gå videre i leseutviklingen og se på ferdigheten tekstlesing på lavere årstrinn.

4 Utvikling av ferdigheten tekstlesing på lavere årstrinn

Det å lese er så mye mer enn å avkode. Lesing som ferdighet utvikles gjennom mange år, og for noen gjennom et helt liv. I kapittel 4 vil jeg se på ferdigheten tekstlesing og hvordan den utvikles i ulike stadier på de lavere årstrinn. Jeg vil også se på hvilke forutsetninger som kreves for forståelse og meningsdanning fra korte setninger og tekst.

4.1 Hvilke stadier går elevene gjennom når de begynner å lære å lese? En presentasjon av tre leseutviklingsmodeller.

Det finnes ulike modeller som viser et barns leseutvikling. I dette kapittelet vil jeg presentere tre ulike leseutviklingsmodeller, fra henholdsvis Frost (2009) (inspirert av Spear-Swerling og Stenberg), fra Ehri (2005), og fra Lundberg og Herrlin (2008).

Spear-Swerling og Sternbergs leseutviklingsmodell fra 1994 (referert i Frost, 1999, s.61), viser elevens leseutvikling gjennom fem ulike lesefaser: *førleser*, *begynnerleser*, *overgangsleser 1*, *overgangsleser 2* og *innholdsleser*. Frost (2009) har videreutviklet denne modellen noe og beskriver fasene som utviklingstrinn. Trinnene bygger på hverandre og viser en etter hvert mer avansert lesekompetanse: *lesing med bruk av visuelle strategier*, *etablering av fonologiske strategier*, *fonologisk lesing*, *etablering av ortografiske strategier*, *ortografisk lesing*, *prosessorientert lesing*. Modellen legger vekt på at fonologiske avkoding må være basen for lesing. Avkoding kommer altså før forståelse. Modellen viser også hvilke avvik som kan dukke opp innenfor de ulike trinnene i leseutviklingen, og når det er viktig å få eleven inn på den rette veien igjen.

Ehri (2005) har fokus på ordgjenkjenning i sin leseutviklingsmodell, og deler leseutviklingen i fire faser: *før-alfabetisk fase*, *delvis alfabetisk fase*, *full alfabetisk fase* og *konsolidert alfabetisk fase*. Disse fasene bygger alle på at det finnes forbindelser mellom det skrevne ordet og minnet, og at det er forbindelsene som utvikles og dermed forandres etter hvert som nye ferdigheter og erfaringer med dem erhverves (Ehri, 2005). Ehri (2005) understreker at ordgjenkjenning ikke er en lesestrategi, og at det er heller ikke forbeholdt høyfrekvente eller

irregulære ord. Ordgjenkjenning er en avkodingsferdighet som er viktig for en god leseutvikling og leseforståelse, og som skjer automatisk når ferdigheten er internalisert hos eleven.

De fleste forskere ser ut til å være enige i at leseutviklingen er kompleks og omfatter flere dimensjoner eller faktorer (Ehri, 1995; Frost, 1999, 2003; Lundberg og Herrlin, 2008; Scarborough, 2001). Eksempelvis legger Lundberg og Herrlin (2008) vekt på fem dimensjoner i sin leseutviklingsmodell: *fonologisk bevissthet, ordavkoding, leseflyt, leseforståelse og leseinteresse*. Disse dimensjonene har hver for seg et forløp, og utviklingen innenfor de ulike dimensjonene kan gå i sitt eget tempo tilsynelatende uavhengig av hverandre. Det betyr at en elev kan ha rask utvikling og stigning innenfor fonologisk bevissthet og ordavkoding, mens det samtidig har stanset opp i utviklingen av leseforståelse. Likevel pågår det et samspill mellom dimensjonene, og god leseutvikling avhenger av at samspillet er godt (Lundberg og Herrlin, 2008). Lundberg og Herrlin legger vekt på en balansert tilnærming til leseopplæringen. Det vil si at lesingen skal forstås som en meningsskapende aktivitet og ikke kun en teknisk ferdighet. Samtidig må de tekniske ferdighetene også oppøves og trenes på dersom det skal finnes et grunnlag for forståelse. Den samme tankegangen og metodiske tilnærmingen finner vi i balansert leseopplæring, som tar det beste fra de to ulike tradisjonene, fonembasert undervisning («phonics») og helordsmetoder («whole language») (se Frost, 1999, 2003; Pressley, 2006). I boka *God leseutvikling* har Lundberg og Herrlin (2008) beskrevet utviklingsforløpene innenfor de fem dimensjonene på et svært detaljert nivå samtidig som dimensjonene er sett og satt opp i forhold til hverandre.

Jeg har nå presentert tre ulike leseutviklingsmodeller som hver for seg bidrar med ulike aspekter ved leseutviklingen. I neste kapittel vil jeg se nærmere på de tre modellenes ulike bidrag, men med et utgangspunkt i Frosts (2009) leseutviklingsmodell.

4.2 Hva innebærer de ulike stadiene av tekstlesing?

I dette kapittelet vil jeg med utgangspunkt i Frosts (2009) leseutviklingsmodell, se nærmere på hva det innebærer å være på de ulike stadiene når det gjelder lesing av tekst. Jeg vil bruke

modellene hos Ehri (2005) og Lundberg og Herrlin (2008) for å sammenligne og utfylle, samt supplere med annen relevant teori og forskning.

4.2.1 Fra lesing med bruk av visuelle strategier til etablering av fonologiske strategier og fonologisk lesing.

I Frosts (2009) leseutviklingsmodell vil man på det første utviklingstrinnet gå fra å være det Spear-Swerling og Stenberg (referert i Frost, 1999, s.61) kaller en *førleser* til å være en *begynnerleser*. Å være førleser innebærer gjerne lesing, men lesing uten full bokstavkompetanse og fonologiske strategier. I stedet for lesing ved hjelp av fonem-grafem-forbindelser og skriftspråklige prinsipper leser barnet ved hjelp av visuelle hjelpemidler (Frost, 1999). Mange foreldre har for eksempel opplevd at barnet kan lese REMA 1000, eller Mc Donalds, mens det barnet egentlig gjør er å lese logoen. Det husker og forbinder et bestemt navn eller bokstavkombinasjon ved hjelp av farger og form, og kan dermed lese en rekke logoer og visuelle ordbilder. Hvis ordet blir skrevet med en annen skrifttype eller er satt i en annen kontekst, kan barnet mest sannsynlig ikke lese det lenger. Det er ikke bokstavene som hjelper barnet, men ordbildet og konteksten (Høien, 2003). Denne form for lesing kan også kalles pseudolesing (Frost, 2009; Høien, 2003). I Ehri (2005) modell er den tilsvarende fasen før-alfabetisk fase.

Som vi har sett i kapittel 3 om avkodingsferdigheter, er etableringen av språklig bevissthet svært viktig som selve grunnlaget for en god leseutvikling, og dette utvikles og etableres i førleserfasen (Ehri, 2005; Frost, 1999, 2003, 2009; Lundberg og Herrlin, 2008). Språklig bevissthet utvikles videre til fonologisk bevissthet slik at eleven kan tilegne seg fonologiske strategier. Når eleven oppøver den fonologiske bevisstheten og samtidig tilegner seg funksjonell bokstavkompetanse, kan han også knytte fonemer til grafemer, det Frost kaller fonologisk omkoding (Frost, 2003). Mange elever vil i denne begynnerleserfasen blande fonologiske strategier med visuelle strategier. De kan for eksempel ta tak i den første bokstaven og fonemet, men så gjette seg til resten av ordet, eller prøve å huske det, ved hjelp av visuelle kjennetegn (Ehri, 2005; Lundberg og Herrlin, 2008). Ehri (2005) kaller denne fasen delvis alfabetisk fase, fordi eleven tar i bruk kun deler av de alfabetiske kjennetegnene. De er i etableringsfasen for fonologiske strategier, men er ennå ikke fullt ut i stand til å bruke disse til fonologisk avkoding. Elever i begynnerleserfasen vil finne god støtte og hjelp i

illustrasjoner for både å lese og å forstå tekst. Det er imidlertid viktig at ikke bildestøtten blir overdrevent slik at eleven heller bruker dette og andre visuelle hjelpemidler som en kompensasjon for fonologiske strategier. Da havner eleven på en blindvei, og må bevisstgjøres på å bruke de fonologiske strategiene i lesingen sin for å fortsette en god leseutvikling (Frost, 2003, 2009).

Å lese er en meningsskapende prosess, og det er viktig på begynnerstadiet at det legges til rette for at eleven skal finne mening i teksten og forstå at lesing er både avkoding og forståelse (Frost, 1999, 2003, 2009; Lundberg og Herrlin, 2008; Lyster, 2009). I denne forbindelse vil, som nevnt i kapittel 3.2, ordkunnskap og et godt vokabular lette både avkodingen og tekstforståelsen. Det er derfor viktig at eleven hele tiden knytter ordavkoding til semantikk (Frost, 2009; Lundberg og Herrlin, 2008; Lyster, 2009). Dette kan by på utfordringer for andrespråkslesere i og med at de ofte sitter med lavere ordforråd på S2 og i tillegg har andre bakgrunnskunnskaper som det ikke nødvendigvis er like selvfølgelig å dra veksler på. Det er viktig at nettopp disse barna får ekstra god støtte til å se sammenhengen mellom avkoding og forståelse (Aukrust og Rydland, 2007; García, 2003; Hauge, 2008; Shanahan og Beck, 2006). Når eleven viser en sikker bruk av fonologiske strategier, er eleven over i fonologisk lesing (Frost, 2009). I følge Ehri's leseutviklingsmodell kalles denne fasen full alfabetisk fase, og karakteriseres av at eleven nå har full oversikt over fonem-grafem-sammenhenger, og dermed knytter ordene lettere til minnet ved hjelp av denne kunnskapen (Ehri, 2005).

4.2.2 Fra fonologisk lesing til etablering av ortografiske strategier og ortografisk lesing.

Å knytte ordavkoding til semantikk er fortsatt sentralt i den neste fasen, hvor eleven går fra å være begynnerleser til overgangsleser (Frost, 1999). En begynnerleser har tilegnet seg det alfabetiske prinsippet, og skjønner at bokstavene vil si oss noe, og bruker derfor oppmerksomheten og energien på å koble fonem til grafem (Frost, 1999). Når begynnerleseren har fått en viss trening i dette, vil han etter hvert gjenkjenne ulike bokstavkombinasjoner for så å kjenne igjen stavelser, deler av ord eller hele ord (jf. kapittel 3.2). Når eleven ikke lenger må bruke fonologiske strategier for å kunne avkode hele ordet, er det i ferd med å etablere ortografiske strategier. Som vi så i kapittel 3.3 vil barn med ortografiske strategier få en raskere og mindre energikrevende avkoding, og kan dermed flytte

oppmerksomheten mer mot forståelsen av teksten (Bråten, 2007). Det igjen betyr at eleven er i stand til å lese mer kompliserte tekster enn de første lesetekstene med korte, lydrette ord, få setninger og mye illustrasjoner. Nå kan tekstene bestå av flere ikke-lydrette ord, lengre setninger og ikke like mange illustrasjoner (Lundberg og Herrlin, 2008). Det er imidlertid svært viktig å sikre at eleven virkelig har tilegnet seg en sikker fonologisk lesing og at det ikke bare tas for gitt. En sikker fonologisk lesing er avgjørende for at eleven kan etablere ortografiske strategier og videre utvikle seg til en ortografisk leser (Frost, 2003). Ehri (2005) kaller denne fasen konsolidert alfabetisk fase, og sier at denne fasen karakteriseres av at forbindelsene som knytter skrevet ord til minnet er bygget på morfografiske strategier.

Dette støttes av Solveig-Alma H. Lyster (2009) som nettopp knytter ortografiske strategier til kunnskap om morfemer. Ved at elevene får undervisning i morfemkunnskap, vil han lettere kunne gjenkjenne deler av ord, ikke bare i enkeltord, men også deler av ord som man finner igjen i mange andre ord, for eksempel suffikser som *-ing* eller prefikser som *for-* (Frost, 2003; Lyster, 2009). Elevene organiserer de ortografiske erfaringene i en slags ordkunnskapsbase hvor de blir plassert i strukturer etter orden og mønstre, og automatiseringen går dermed raskere og raskere (Frost, 2003; Høien, 2003). I følge Frosts leseutviklingsmodell er automatisering av avkodingsferdigheter en meget viktig faktor for videre leseforståelse, men han understreker samtidig at arbeid med automatisering må gå parallellt med arbeid med nye semantiske innsikter i ord og tekst (Frost, 1999, 2003, 2009). Dette ser vi når eleven blir klar over og bevisst på morfembetydninger. Da styrkes ordkunnskapen og vokabularet utvides, noe som igjen styrker leseforståelsen (Frost, 2003; Lyster, 2009, Vellutino, 2003). Vet for eksempel eleven at *bio* i *biografi* betyr liv, kan han lettere tenke seg til og forstå at *biologi* også har noe med liv å gjøre.

En avsporing fra en god leseutvikling kan være at eleven har en for langsam og usikker avkoding som fører til at han ikke er i stand til å automatisere lesingen (Frost, 2009). En langsam lesing vil ikke automatisk bety liten tekstforståelse, men det øker sjansen for det etter hvert som tekstene blir lengre og mer krevende. Mulighetene for oppbygging av ordkunnskaper blir i så tilfelle også svekket (Frost, 2009). Å være en langsam leser er som sagt energikrevende, og kan oppleves frustrerende for leseren i tillegg til å gi lav mestringsfølelse. Dette er bekymringsfullt når vi også vet at god mestringsfølelse er en viktig faktor for å lykkes i all læring (Frost, 2003; Hagtvatn, 2004; Vygotskij, 1934/2001).

4.2.3 Fra ortografisk lesing til prosessorientert lesing.

Når avkodningen er automatisert kan eleven fullt og helt konsentrere seg om innholdet, og Spear-Swerling og Sternberg kaller denne leseren *innholdsleser* (Frost, 1999). For å komme dit kreves det mye lesetrening på elevens lesenivå. Dette ble nærmere beskrevet i kapittel 3.4.

Selv om innholdet og tekstforståelsen først kan arbeides fullt og helt med når avkodingsferdigheten er automatisert, understreker Frost (2003) at leseforståelse er noe som bør og kan jobbes med under hele leseutviklingen. På den ene siden kommer avkoding før forståelse, men på den andre siden har avkoding og forståelse en gjensidig påvirkning på hverandre (Bråten, 2007; Ehri, 1995; Frost, 1999, 2003, 2009; Garcia, 2003; Goswami, 2000; Lyster, 2009; NRP, 2000; Vellutino, 2003). Således må det jobbes med forståelse av tekst *før* (forforståelse og aktivering av forkunnskaper), *under* og *etter* lest tekst, samtidig som det arbeides med avkoding inntil den er automatisert. Igjen må det understrekes at dette i aller høyeste grad er viktig for andrespråkslesere. En metaanalyse av forskjellene i muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse mellom en- og tospråklige utført av Lervåg og Melby-Lervåg (2009), viser at det er en liten forskjell i favør av yngre tospråklige lesere når det gjelder avkoding, mens det tilsvarende er tydelige forskjeller i favør av enspråklige lesere når det kommer til leseforståelse. I tillegg viser metaanalysen at det er de samme leserne som har svak leseforståelse som også har svake muntlige språkferdigheter, noe som tyder på at det vil være riktig å satse på rikelig med muntlig språkerfaringer så tidlig som mulig (Lervåg og Melby-Lervåg, 2009).

Når eleven har nådd stadiet prosessorientert lesing har eleven gått fra det vi kaller «å lære å lese» til «å lese for å lære», altså eleven kan velge lesemåte og lesestrategier utfra teksttype og formål med lesingen (Frost, 2003). Dette forutsetter selvsagt at eleven får undervisning i ulike lesemåter og strategier, noe som er en tidkrevende jobb basert på modellering, veiledning og praktiske erfaringer med god tilpasset støtte. Da dette er et stort område som naturlig hører hjemme på mellomtrinnet, er det ikke noe jeg vil gå nærmere inn på i denne masteroppgaven. Lesing er et viktig verktøy i alle fag (jf. LK06), og har du ikke den lesekompetansen som trengs kan det føre til alvorlige vansker med å tilegne seg læring og fagkompetanse. Den prosessorienterte lesingen kan videreutvikles gjennom livet (Frost, 2009).

Jeg har nå presentert tre ulike leseutviklingsmodeller, samt utdypet hva de ulike stadiene innebærer for elevenes tekstlesing. I det neste kapittelet vil jeg se på hvilke forutsetninger som kreves for forståelse og meningsdanning fra korte setninger og tekst.

4.3 Hvilke forutsetninger kreves det for forståelse og meningsdanning fra korte setninger og tekst?

Den amerikanske leseforskeren og professoren i psykologi, Kate Nation, sier: “Comprehension is the ultimate goal of reading.” (Nation, 2005, s.248), og det er vanskelig å være uenig med henne i det. Vi skal nå se på de ulike forutsetningene som kreves for å danne en god forståelse av teksten, og starter først med å gå tilbake igjen til Lundberg og Herrlins (2008) leseutviklingsmodell med de fem ulike dimensjonene eller prosessene. Alle disse prosessene virker sammen, samtidig som leseren kan velge å ha større eller mindre fokus på de enkelte delprosessene tilpasset de ulike lesesituasjonene. En lignende kompleksitet ser vi i Scarboroughs modell, «The many strands that are woven into skilled reading» (2001, s.98). Her er hver av delkomponentene i leseutviklingen illustrert som enkelttråder i et tykt tau. De flettes sammen og gjør lesekompetansen sikrere og sterkere etter hvert som ferdighetene tilegnes. Delkomponentene er delt i to hoveddeler – avkoding og språkforståelse. Avkoding består av de tre delkomponentene fonologisk bevissthet, fonologisk lesing og ordgjenkjennelse, mens språkforståelse består av bakgrunnskunnskap, vokabular, språkstrukturer, verbale resonnement og kunnskap om skriftspråk.

Frost og Duna har utarbeidet en tilsvarende modell (Frost, 2003, s.143) etter inspirasjon av Ehris interaktive modell (1995). I midten av denne lesemodellen finner vi den meningsskapende funksjonen som selve drivkraften i leseprosessen. Rundt er de språklige faktorene; på den ene siden er alle komponentene innen avkoding, og på den andre siden finner vi språkferdigheter, kunnskaper/interesser, selvbylde, motivasjon, leseerfaringer og strategier. I tillegg til disse har vi bakgrunnsfaktorer som sanser, konsentrasjon, evner, bevegelse og sosial virkelighet. Ingen av komponentene kan erstattes med andre, men de kan ha en større eller mindre betydning avhengig av hvor i utviklingen eleven er eller hvordan samspillet med teksten er, for eksempel tekstens vanskelighetsgrad (Frost, 2003). Vellutino (2003) peker ut følgende forutsetninger som viktige for en god leseforståelse: *språk og språkbasert kunnskap og kompetanse, kunnskap om diskurs, kunnskap både generelt og*

fagspesifikt, nonlingvistiske evner, kognitive og metakognitive strategier, engasjement og motivasjon. RAND-rapporten, en amerikansk rapport om leseforståelse skrevet på bakgrunn av tilgjengelig forskning og forskningsbasert praksis, trekker frem de samme forutsetningene som Vellutino (2003), men i tillegg peker den også på *lesningens hensikt og mål* som en egen faktor (Snow, 2002).

Jeg har allerede vist til forskning som slår fast at avkodingsferdigheter spiller en avgjørende rolle i elevens leseforståelse. En annen opplagt forutsetning for leseforståelse er at eleven forstår betydningen av ordet som blir lest. Som vi så tidligere i kapittel 3, sier Gough og Tunmer (1986) at *lesing = avkoding x forståelse*. Fordi forskning viser at vokabular peker seg ut som en av de viktigste forutsetning for god leseforståelse (Biemiller, 2001; Frost, 2003; Goswami, 2000; Guthrie, 2003; Lyster, 2009; NRP, 2000; Roe, 2011; Scarborough, 2001; Snow et al., 2005; Sweet og Snow, 2003; Tabors, Snow og Dickinson, 2001; Vellutino, 2003), vil jeg sette av et helt kapittel til dette emnet. Jeg kommer derfor ikke til å utdype dette noe videre her, men viser i stedet til kapittel 5. Suksessfull lesing avhenger imidlertid ikke bare av om eleven kan avkode og forstå et enkelt ords mening, men en må kunne se ordet i en setnings sammenheng og kunne se setningen i en teksts sammenheng samt i et overordnet perspektiv (McNamara, Ozuru og Floyd, 2011; Perfetti, Landi og Oakhill, 2005). RAND-rapporten (Snow, 2002) definerer leseforståelse slik at leseren må «dra ut» meningen av teksten og samtidig konstruere tekstens mening gjennom involvering og interaksjon med teksten. Slik sett vil da leseforståelsen inneholde fire sentrale elementer: leseren, som skal forstå; teksten, som skal forstås; aktiviteten, hvor forståelsen inngår; konteksten, hvor alt dette skjer i (Snow, 2002). Dette vil være en dynamisk prosess, hvor alle fire elementer vil kunne forandres underveis. I de neste avsnittene vil jeg med utgangspunkt i lesemodellene nevnt over, samt Vellutino (2003) og RAND-rapporten (Snow, 2002), utdype de ulike forutsetningene for god leseforståelse og en god dynamisk leseprosess.

4.3.1 Forkunnskap, generell kunnskap og fagkunnskap

En norsk studie av ungdomsskoleelever utført av Marit S. Samuelstuen og Ivar Bråten, viser at forkunnskaper utpeker seg som en svært sentral faktor for elevers leseforståelse (Samuelstuen og Bråten, 2005). Bråten går så langt som å si at det antagelig ikke er noen annen enkeltfaktor som har så stor betydning for forståelse og minne av lest tekst (Bråten,

2007, s.61). Forkunnskaper hjelper eleven til å trekke slutninger og fylle ut med kunnskap der det er hull i teksten. Ved hjelp av forkunnskaper og tidligere erfaringer kan eleven lettere koble ny informasjon til det han allerede vet og fortolke ny kunnskap i henhold til dette og utfra det generere ny kunnskap og forståelse (Bråten, 2007; Nation, 2005; Snow et al., 2005). Spesielt viktig er dette for minoritets elever som ikke nødvendigvis sitter på samme type kunnskap som majoritets elevene gjør. Kan hende tenker man også at den kunnskapen de sitter med fra deres sosiokulturelle bakgrunn er irrelevant for skolefagene, uten at den nødvendigvis er det (Snow et.al, 2005). Det er svært viktig for leseforståelsen og tilegnelse av fagstoff å finne måter for å aktivere forkunnskapene til minoritets elever (García, 2003; Selj, 2008; Øzerk, 2010a). McKeown, Beck og Blake (2009) støtter dette, og sier at studier viser at styrking av elevers førforståelse også styrker leseforståelsen. Forkunnskaper kan kobles til det Vellutino (2003), Scarborough (2001) og RAND-rapporten (Snow, 2002) kaller generell og fagspesifikk kunnskap. Generell kunnskap handler om breddekunnskap, mens fagspesifikk kunnskap handler om dybdekunnskap (Bråten, 2007; Snow, 2002; Snow et al., 2005; Vellutino, 2003). Elevene trenger breddekunnskap for å forstå sammenhenger i samfunn, miljø og blant mennesker, som for eksempel historiske hendelser, geografi, viktige personer etc. (Bråten, 2007; Vellutino, 2003). Det er lett å forstå at dybdekunnskap innen et gitt tema også gjør det enklere å forstå lest tekst som omhandler dette. Generell kunnskap og fagkunnskap kan tilegnes både gjennom egne opplevde erfaringer, slik som reiser, husdyrhold, hobby, men også indirekte gjennom litteratur, film og ikke minst utvidede samtaler med kunnskaps- og erfaringsrike personer (Bråten, 2007; Tabors, Beals og Weizman, 2001; Tabors, Roach og Snow, 2001; Vellutino, 2003) Både Vellutino (2003) og Bråten (2007) understreker at både bredde- og dybdekunnskap må være godt organisert, slik at sammenhengene mellom ulike domener, ideer og prosesser blir klart og tilgjengelig for eleven. Det er imidlertid ikke bare kunnskap om verden og spesifikke emner eleven trenger for en god forståelse, men også kunnskap om språket.

4.3.2 Skriftspråklig kunnskap, sjanger, leseerfaringer.

Hvilke språklige erfaringer elevene har med seg til skolen varierer stort, ikke bare muntlig men også skriftspråklig, og ofte har ikke minoritetsbarn de erfaringene skolen forventer å finne hos elevene (Heath, 1982; Lervåg og Melby-Lervåg, 2009; Snow et al., 2005). Vi vet for eksempel at erfaringer med bøker og tradisjon med høytlesing er svært ulikt, og at elever

fra lave sosioøkonomiske hjem har færrest erfaringer med dette (Heath, 1982; Tabors et al., 2001; Whitehurst og Lonigan, 1998). Et barn trenger positive erfaringer med bøker for å hente opp positive forventninger og for å utvikle en god leseforståelse (DeTemple, 2001; Snow et.al, 2005). Sjangerkunnskap trekkes frem av Snow (2002) og Vellutino (2003) som viktig for forståelsen av lest tekst, og Bråten (2007) mener det spesielt er viktig å klargjøre forskjellene mellom narrativ og informativ tekst. Eleven bør ha ulike forventninger til hva teksten skal handle om og gi av informasjon til de ulike sjangrene. En elev som sitter med riktige forventninger, vil ha større forutsetninger for å tolke det han leser samt se og forstå sammenhenger i teksten (Snow, 2002; Vellutino, 2003). Har eleven gale forventninger til teksten, vil heller ikke de relevante forkunnskapene aktiveres like lett og han mister dermed en viktig forutsetning for forståelsen (Bråten, 2007; Vellutino, 2003). Gjennom å gi eleven leseerfaringer med et rikt mangfold av tekster og eksplisitt sjangerundervisning, øker sjansene for å utvikle god sjangerkunnskap og –bevissthet betraktelig (Bråten, 2007; Snow, 2002).

Skriftspråklige kunnskaper er viktige også når det kommer til syntaks og pragmatikk. I en studie utført av Mokhtari og Niederhauser (2013), viser det seg at syntaktisk bevissthet i stor grad påvirker leseforståelsen. Vellutino (2003) trekker óg frem syntaktisk bevissthet som en viktig faktor for leseforståelsen, og sier at eleven bør ha kunnskap om hvilke roller de ulike delene av en setning spiller for hvordan setningen skal forstås (s.61). Innenfor skriftspråklig kunnskap ligger også pragmatisk kunnskap og bevissthet. Det å vite hva en kan forvente fra og hvilke diskurser som råder i en formell tale i en festforestilling i motsetning til en uformell dialog mellom to tenåringsvenner, er avgjørende for hvordan innholdet skal forstås. I en skrevet tekst må eleven vite hvordan dette uttrykkes gjennom tegnsetting, ordlyd, rekkefølge i dialog etc (Vellutino, 2003). Gjennom kunnskap om syntaks og pragmatikk kan eleven utvikle metalingvistisk bevissthet, noe som vil hjelpe ham til å overvåke egen lesing og avsløre lesing som ikke gir mening (Snow et al., 2005; Vellutino, 2003). For S2-elever er det svært viktig å lære seg hvilke ulike koder som råder i både muntlige og skriftlige diskurser og sammenhenger, noe som kan tilegnes gjennom å lese ulike tekstsjangere og instruksjoner og gjennom samtaler på bakgrunn av disse. Det kan også være nyttig å sammenligne de ulike språkenes koder og språkstrukturer for å utvikle en større metaspråklig bevissthet rundt egen læring (García, 2003).

4.3.3 Verbal resonnement, kognitive evner, trekke slutninger, se sammenhenger

Både generelle kunnskaper, fagkunnskaper og kunnskaper om skriftspråk og sjangere, hjelper eleven til å trekke slutninger og å se sammenhenger mellom informasjonsdeler i teksten. Det gjør også kognitive evner som persepsjon, oppmerksomhet og arbeidsminne (Snow et al., 2005). Særlig er arbeidsminnet avgjørende for at ny tekstinformasjon skal kunne integreres og koordineres inn i et system med bakgrunnskunnskapen (Snow et al., 2005). Vellutino (2003) trekker også frem oppmerksomhet som viktig, i tillegg til visuell forestillingsevne og generell intelligens. Konsentrasjonsproblemer gjør det svært vanskelig å forstå lest tekst, fordi man mister muligheten til å holde en tanke over tid (Bråten, 2007; Frost, 2003). Det kan være mange ulike bakenforliggende årsaker til oppmerksomhetsproblemer, som for eksempel fysiske vansker som ADHD eller psykiske og/eller sosiale utfordringer som hjemmeforhold og ulike former for misbruk (Frost, 2003; Vellutino, 2003). Det er samtidig nødvendig å vite at dårlig oppmerksomhet og fokus rett og slett kan skyldes faktorer som har med lesing å gjøre, slik som svake avkodingsferdigheter, liten interesse for boka, dårlig vokabular etc. Det er viktig å skille mellom de ulike grunnene til liten oppmerksomhetsevne slik at rett tiltak kan settes inn (Bråten, 2007; Vellutino, 2003).

Visuell forestillingsevne brukes som en hjelp og støtte for å huske konkret tekstinformasjon. Det gjelder også evnen til å effektivt bruke illustrasjoner knyttet til teksten (Bråten, 2007; Vellutino, 2003). Bråten (2007) hevder at man med hell kan lære elever å bruke den visuelle forestillingsevnen mer aktivt, både illustrasjoner som allerede er i teksten, men også ved å lage indre eller ytre bilder som en forståelsesstrategi.

Som tidligere nevnt i kapittel 3.2, viser forskning at generell intelligens ikke påvirker avkodingsferdigheten (Vellutino, 2003). Det viser seg derimot at generell intelligens påvirker leseforståelsen i så måte at evnen til resonnement, kritisk analyse og evnen til å trekke slutninger påvirkes av intelligens (Vellutino, 2003).

4.3.4 Motivasjon og engasjement, hensikt og mål

Snow et al. (2005) peker på hensikt og mål med lesingen som en faktor som bør ligge til grunn for all type lesing. Hvis ikke eleven vet hvorfor han skal lese og hva målet med lesingen er, blir det også vanskelig å finne en hensiktsmessig lesestrategi eller lese måte. Gode lesere vet hvorfor de skal lese og hvordan de skal angripe teksten (Snow, 2002; Snow et al., 2005). Perfetti et al. (2005) hevder at gode lesere har som mål at teksten skal forstås og at det skal være en sammenheng i det de leser. Når målet er sammenheng vil eleven drives av

motivasjonen til å forstå og er derfor i bedre stand til å overvåke sin egen lesing (Perfetti et al., 2005). Også for S2-elever er hensikt og mål med lesing viktig. Studier viser at S2-elever som deltar i strukturerte og målrettede lesetimer profitterer på dette og viser økt kompetanse i leseforståelse og aktivt engasjement (García, 2003). Når eleven vet hensikten og målet med lesingen henger det ofte nettopp sammen med elevens motivasjon og engasjement for lesing. RAND-rapporten viser at elever med høy motivasjon også er målrettede lesere (Snow, 2002). Motiverte lesere kommer raskt i en god sirkel, fordi lesing med hensikt og mål som sagt fører til at eleven er bedre rustet til å velge en god lesestrategi for å nå målet, som igjen fører til ny kunnskap, positive leseerfaringer og bedre lesekompetanse. Det igjen fører til økt motivasjon for videre og andre leseoppdrag (Perfetti et al., 2005; Vellutino, 2003; Snow, 2002). Motiverte lesere leser mer enn mindre motiverte, særlig om motivasjonen er indre styrt. Altså at lesingen blir egenstyrt. Mye lesing er ikke bare bra for leseforståelsen, men påvirker også avkodingsferdigheten og leseflyten positivt (Bråten, 2007). RAND-rapporten viser at leseopplæringen som blir gitt, i høy grad er med på å bestemme en elevs motivasjon for lesing (Snow, 2002), noe som støttes av Vellutino (2003). I tillegg peker Vellutino (2003) på hjemmeforhold og om lesing som aktivitet får støtte der, som en faktor for leseengasjementet, noe også Frost (2003) mener er en viktig faktor. Motivasjon henger i tillegg sammen med elevens forkunnskaper generelt og fagspesifikt (Snow et al., 2005). John T. Guthrie har gjort studier med et instruksjonsprogram – Concept-Oriented Reading Instruction [CORI] – hvor målet er å bygge leseforståelse og faglig kunnskap gjennom interaksjon og involvering med og i teksten (Guthrie, 2003). Gjennom CORI får elevene eksplisitt undervisning i kognitive strategier gjennom mål og hensikt med lesing, interessante tekster, optimalisering av elevens valg i lesesituasjonen, samarbeid, samt sammenheng og erfaringer med det som skjer i den virkelige verden. Studiene viser at disse elevene skårer høyere både i leseforståelse og lesemotivasjon enn elever som mottar tradisjonell undervisning (Guthrie, 2003). I neste avsnitt vil jeg utdype hva som ligger i kognitive og metakognitive strategier.

4.3.5 Kognitive og metakognitive strategier

Vellutino (2003) skiller mellom kognitive og metakognitive strategier. Kognitive strategier er mekanismene leseren bruker for å forstå teksten, slik som å bevisst bruke forkunnskaper, analysere teksten, dra slutninger, bruke konteksten og illustrasjonene, tolke og undre seg etc. Metakognitive strategier er evnen til å overvåke sin egen lesing og forståelse, samt sette inn tiltak når mangel på forståelse eller leseoppdraget krever det. Bruk av ulike

forståelsesstrategier er eksempel på bruk av metakognitive strategier (Bråten, 2007; Snow et al., 2005; Vellutino, 2003). Bruk av kognitive og metakognitive strategier kan læres, og det viser seg at gode lesere er aktive brukere av disse (Bråten, 2007). Snow et al. (2005) påpeker at bruk av metakognitive strategier henger sammen med og påvirkes av lesingens hensikt. Gode lesere velger altså strategier utfra hensikt og mål med lesingen. Samtidig hevder Snow et al. (2005) at strategier er lette å lære, men vanskelige å implementere. Igjen ser vi altså at det kreves innsats og arbeid for å bli en god leser.

Med tanke på S2-elever viser en del studier at det er en fordel å få den første lese- og skriveopplæringen på S1 (Bøyesen, 2008; Cummins, 2000; Cummins og Swain, 1986; García, 2003; Engen og Kulbrandstad, 2004; Selj, 2008; Øzerk, 2008a). Mye av grunnen til det kan være at disse elevene raskere utvikler de nødvendige kognitive og metakognitive strategiene de trenger for å bli gode lesere, fordi opplæringen skjer i en kjent språklig kontekst med et kjent vokabular. Kognitive strategier er overførbare fra språk til språk. Det vil si at dersom eleven har tilegnet seg disse på ett språk, kan de også brukes i innlæringen av og kunnskapstilegnelsen i et annet språk (Dressler og Kamil, 2006; García, 2003). Den største bøygen for å utvikle en god leseforståelse på andrespråket er imidlertid et svakt ordforråd (Biemiller, 2001; García, 2003; Lervåg og Aukrust, 2010; Lervåg og Melby-Lervåg, 2009; Lyster, 2009; Wold, 2008), og dette er derfor tema i neste kapittel.

5 Ordkunnskap og ordforråd – betydningen av disse for utviklingen av gode leseferdigheter

I dette kapittelet vil jeg se på vokabularet som en egen faktor for utviklingen av leseferdigheter. Jeg vil utdype hva det vil si å kunne et ord og hvilken rolle ordkunnskap og ordforråd spiller for leseutviklingen. Jeg vil videre se på hvordan ordforråd utvikles og hvilke konsekvenser sterkt og svakt ordforråd kan få for elevens lesing.

5.1 Hva innebærer det å kunne et ord?

For å svare på hva det innebærer å kunne et ord, må en først definere hva et ord er. Lyster (2009) definerer ordforråd og vokabular som ordmeninger, altså det eleven eller personen forstår av ordene som blir lest eller sagt, og deler Vygotskijs (1934/2001) syn. I Vygotskijs *Tenkning og tale* setter han det talte ordet i direkte sammenheng med tenkningen, og sier at «Et ord uten mening er en tom lyd og ikke lenger en del av menneskelig tale» (Vygotskij, 1934/2001, s.27). Han hevder videre at et ord og tanken bak henger så tett sammen, at det er vanskelig å si om betydningen av ordet er et tankefenomen eller et talefenomen (s.185). Øzerk (2010a) definerer *ord* som en kode, mens *begrep* er *meningen* bak ordet. Baumann et al. (2003) definerer ord utfra et pragmatisk ståsted. Altså definisjonen av ord kommer an på sammenhengene og variasjonene ordet står i, og at det handler om hva vi vil med definisjonen utfra hva vi ønsker å studere (Baumann et al., 2003). I denne sammenhengen kan alle disse definisjonene benyttes i og med at jeg ønsker å forstå *ordmeningene* elevene må tilegne seg for å utvikle seg innen lesing og leseforståelse.

Vi kan dele ordforrådet inn i to hovedområder – det reseptive, som vi bruker når vi lytter og leser, og det ekspressive, som vi bruker når vi taler og skriver (Baumann et al., 2003). The National Reading Panel (2000) omtaler det ekspressive ordforrådet som det produktive, og som oftest er det reseptive ordforrådet en god del større enn det produktive (Pearson, Hiebert og Kamil, 2007). Vi forstår altså flere ord enn vi selv er i stand til å bruke. Dette vil jeg komme tilbake til.

Det er vanlig å bruke begrepene *kvantitativt* og *kvalitativt* om ordforråd. Med det menes bredde- og dybdevokabular (Baumann et al., 2003; Snow et al., 2005). Eleven må kjenne mange ord, men også få nok kunnskap til å kunne analysere det enkelte ord på ulike nivå, og således vite mest mulig om ordet (Lyster, 2009; Snow et al., 2005). Snow et al. (2005) hevder at for virkelig å kjenne et ord holder det ikke bare å kunne lese det og å kjenne betydningen av det enkelte ordet i en bestemt sammenheng. Eleven må også kjenne til grunnleggende morfemiske prinsipper; ord som er typiske i spesielle fagdomener; språkbilder som metaforer og idiomer; nøyaktige definisjoner av ord; et ords utstrekninger og begrensninger, både syntaktisk, semantisk og pragmatisk (Snow et al. 2005). Ord kan dermed ikke defineres som kjent før man kan koble det til et bilde, synonym eller en oversettelse, eller kan bruke det i en relevant kontekst (Snow et al., 2005, s.89). Dette støttes av Steven A. Stahl, som sier «Vocabulary knowledge *is* knowledge; the knowledge of a word not only implies a definition, but also implies how that word fits into the world» (Stahl, 2005, s.95), og peker da altså på betydningen av å kjenne til forståelsen av ordet i ulike kontekster. Lyster (2009) sier at et ord har flere sider – den lydmessige formen, den grammatiske oppbygningen, ordets syntaktiske plass og den semantiske betydningen, og hevder at alle sider ved ordet er viktige for leseforståelsen (s.232). Går vi tilbake til delingen reseptivt og ekspressivt ordforråd, ser vi at det kan være vanskelig å anvende Stahl (2005) og Snow et al.s (2005) definisjoner på hva det vil si å kunne et ord når det gjelder det reseptive ordforrådet, fordi det reseptive ordforrådet kjennetegnes ved at ordet ikke eies på en slik måte at man har kunnskap om alle dets områder og egenskaper. I neste kapittel skal jeg se nærmere på hvilken rolle ordforråd spiller for utviklingen av leseferdighetene, og vil da komme nærmere innpå hvordan det reseptive og ekspressive ordforrådet virker hver for seg.

5.2 Hvilken rolle spiller ordforråd og ordkunnskap for utviklingen av leseferdigheter?

Vi har tidligere i kapittel 3 og 4 sett at vokabular er en svært sentral faktor for en god leseutvikling (Vellutino, 2003). Det er lett å tenke seg at vokabular er avgjørende for leseforståelsen, men det viser seg at også for avkodingen spiller den en viktig rolle, da det er lettere å avkode ord man kjenner betydningen til (Biemiller, 2001; Goswami, 2000; Lyster, 2009; NRP, 2000; Vellutino, 2003). Også for den videre leseutviklingen er ordforråd viktig, fordi uten et godt ordforråd hemmes de kognitive og metakognitive strategiene, som vi har

sett er sentrale forutsetninger for en god utvikling av leseferdighetene (se kapittel 4.3.5) (Lyster, 2009; NRP, 2000; Vygotskij, 1934/2001; Øzerk, 2010a).

Som sagt kan vi dele ordforråd i to kategorier – reseptivt og ekspressivt eller produktivt. Øzerk (2010) har en tredje kategori – *leserelatert ordforråd* – som er ord man relativt ofte møter og forstår i tekst, men som ikke nødvendigvis er så vanlig i det muntlige språket. Det er lettere å forstå ord møtt i muntlige kontekster fremfor skriftlige. Der det skrevne ordet står for seg selv, ledsages det muntlige ordet av kroppsspråk, stemmeleie og ansiktsmimikk, som er med på å støtte fortolkningen av det som blir sagt (Lyster, 2009). I forrige kapittel så vi på hva det vil si å kjenne et ord, og hvordan forskere har definert dette relativt strengt. Baumann et al. (2003) sier det er viktig å kjenne ord på mange nivåer og i ulike kontekster. Samtidig fremhever de viktigheten av også å kjenne mange ord (breddevokabular). Det er ikke like lett å definere hva som er god nok kjennskap når det gjelder det reseptive ordforrådet sammenlignet med det ekspressive. Der eleven må eie ordet på alle tenkelige vis for å si at man kan det (Snow et al., 2005; Stahl, 2005), er det reseptive ordforrådet mer flytende og udefinerbart fordi kunnskapen om ordet kan vise seg i forskjellige grader i alt fra antydende og usikkert til nesten å være over i den produktive kategorien (Baumann et al., 2003). Baumann et al. (2003) hevder at leseren i noen tilfeller ikke en gang trenger å ha møtt ordet før og likevel forstå hva det betyr utfra konteksten og de andre ordene som står i sammenhengen. For å forstå en lest tekst er det altså ikke alltid nødvendig å kunne alle ord på forhånd. Konteksten det ukjente ordet står i kan være nok til at leseren forstår tekstens budskap, om enn ikke fullt ut. Ordet selv kan også være med på å gi noen tegn eller hint om hva det kan bety (Baumann et al., 2003). Her spiller leserens morfologiske bevissthet en avgjørende rolle. Har eleven fått undervisning i ordenes ulike morfologiske deler, så som prefikser og suffikser, rotord og sammensatte ord, kan han selv analysere det ukjente ordet og finne frem til en logisk forklaring (se kapittel 4.2.2) (Lyster, 2009; Vellutino, 2003). For eksempel kan eleven tenke seg til at uenig er det motsatte av enig, hvis han har kunnskap om at *u-* er en negativ forstavelse, og således gi mening til teksten. Sånn sett kan man si at det ekspressive ordforrådet har en positiv påvirkning på det reseptive, eller at et godt kvalitativt ordforråd kan være med på å øke det kvantitative ordforrådet.

Vi møter ulike typer ord i forskjellige sammenhenger, og vi kan dele ordforrådet inn i kategorier ettersom hva slags type ord det er. Vygotskij (1934/2001) skiller mellom spontane begrep og vitenskapelige begrep, mens andre deler ord og begrep i tre ulike kategorier –

hverdagsord, fagord og akademiske ord (Lyster, 2009; Maagerø og Skjelbred, 2010; Øzerk, 2010a), eller hverdagsord, fagord og førfaglige ord og /eller grunnleggende (analyse)begreper (Nyborg og Nyborg, 1990). *Hverdagsord* er ord vi møter i vår typiske hverdag i hjemmet, på lekeplassen, i butikken etc. Hverdagsord er lette å tilegne seg gjennom lek og annen sosial omgang, og krever ikke hverken utpreget generell kunnskap eller fagspesifikk kunnskap for å bli forstått. *Fagord* er ord som dukker opp i fagspesifikke situasjoner, som for eksempel i fysikktimen. Disse ordene krever en forklaring for at de skal forstås, men fordelene er at det ofte er ganske opplagt hvilke ord som er spesifikke for faget og nye for eleven, og at det derfor ligger naturlig i situasjonen å forklare disse. Slik er det ikke med de *akademiske* og *førfaglige ordene* og *analysebegrepene*, som alle, på hver sin måte, kan defineres som de ord vi bruker for å forstå de faglige ordene og tenkningen og kunnskapen rundt disse begrepene (Nyborg og Nyborg, 1990; Thurmann-Moe, 2013; Vygotskij, 1934/2001; Øzerk, 2010a). Akademiske ord kan også være mer sofistikerte ord man bruker i skolske sammenhenger i stedet for hverdagsord, slik som *ledsage* i stedet for *følge* (Thurmann-Moe, 2013), eller ikke-faglig abstrakte funksjonsord, som for eksempel «i forbindelse med» (Maagerø og Skjelbred, 2010). Fordi dette er ord som ikke er spesielt knyttet opp til et bestemt fag eller tema, er det lett å glemme å gi dem oppmerksomhet og en god forklaring, noe som kan være svært uheldig for læringsutbyttet til eleven (Lyster, 2009). Dette er ord som mange elever sliter med, og særlig vanskelige kan de være for minoritetsspråklige elever (Alver og Selj, 2008). Da dette er ord som er en del av skolespråket og det skriftlige samfunnsspråket generelt, er det svært viktig at elevene blir godt kjent med disse (Lyster, 2009; Maagerø og Skjelbred, 2010).

Det er stor forskjell på type ord og utfordringer elevene møter i en narrativ tekst, fagtekst eller elektronisk tekst. Der de narrative tekstene i stor grad bygger på dagliglivets språk, har fagtekstene høy grad av fagterminologi (Graesser, McNamara og Louwerse, 2003), mens elektroniske tekster har sine koder og diskurs som elevene må kjenne til for å forstå tekstens innhold (Snow, 2002). Tekstene blir naturlig nok mer avanserte jo høyere opp i klassetrinnene man kommer. Det er i tillegg variasjoner innenfor hvert fagområde hvilke ord man møter og hva slags diskurs som råder. Det kan også være slik at elevene møter ord som har ulik betydning avhengig av hva slags domene man møter dem i. For eksempel kan ordet solstråle ha ulik betydning etter som det er innenfor dagliglivets domene eller innenfor et fagdomene, eller rett og slett brukt som et språklig bilde (Maagerø og Skjelbred, 2010). Andre ord igjen er kun en del av fagterminologien, og er som regel ukjent for elevene til de møter dem i undervisningssammenheng. Hvis tekstene blir tettpakkede med ukjente ord, blir

tekstinnholdet vanskelig tilgjengelig for elevene. Tekstforståelsen er, som vi så i kapittel 4.3, imidlertid også avhengig av faktorer som for eksempel elevens motivasjon, avkodingsferdigheter eller forkunnskaper (Snow, 2002). Og det er på sin plass å understreke at brukes fagterminologi for å beskrive faget presist og korrekt, og får elevene god hjelp og forklaring, er tekst med fagterminologi viktig for fagenes læringsmål (Arya, Hiebert og Pearson, 2011; Maagerø og Skjelbred, 2010). I neste kapittel vil jeg utdype hvordan ordforråd utvikles og hva det innebærer å ha et utvidet og sterkt ordforråd.

5.3 Hvordan utvikles ordforråd, og hva innebærer et utvidet og sterkt ordforråd?

Utviklingen av ordforrådet starter lenge før skolealder. Det viser seg at barn som tidlig får rikelig med språkerfaringer gjennom for eksempel bøker og utvidede samtaler med gode voksne språkmodeller, har en fordel når det gjelder videre tilegnelse og utvikling av vokabular i skolealder samt i utvikling av leseforståelse (Aukrust, 2007; Biemiller, 2001; Lyster, 2009; Snow et al., 2005; Snow et al., 2001). Motsatt viser forskning at barn fra lave sosioøkonomiske og sosiokulturelle miljø har et dårligere utviklet ordforråd, noe det også viser seg å være vanskelig å ta igjen da et godt ordforråd genererer nye ord i raskere tempo (Biemiller, 2005). Kjent forskning fra Hart og Risley (1995) viser at treåringer med høy sosioøkonomisk bakgrunn har opptil tre ganger så stort ordforråd som sine jevnaldrende fra mindre ressurssterke hjem. En tilsvarende undersøkelse er blitt gjort blant fireåringer i Norge, og viser samme tendenser (Sjåk, 2008). Ferske tall fra Statistisk Sentralbyrå¹⁵ (Epland og Kirkeberg, 2014) viser at andelen innvandrerbarnfamilier øker betraktelig i gruppen lavinntekt i Norge, og ser vi det i sammenheng med nevnt forskning må vi forvente å finne flere minoritetslever i denne gruppen som har et lavt utviklet ordforråd. Det vil derfor være desto viktigere å ha fokus på denne elevgruppen når det gjelder tiltak som kan styrke og utvikle deres vokabular effektivt og så tidlig som mulig i språkutviklingen (Lyster, 2009).

Det opereres med ulike tall når det gjelder spørsmålet om hvor mange ord eleven trenger å kunne. Snow et al. (2005) sier et barn på 5-6 år har et ordforråd på mellom 2500 og 5000 rotord, 7500 i 6.klasse, 11000 i 8.klasse og 15000 eller mer på slutten av High School. For å oppnå dette læres i gjennomsnitt 7 ord per dag (Snow et al., 2005, s.30). Biemiller (2005)

¹⁵ Hentet 29.mars 2014 fra <http://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/flere-innvandrerbarnfamilier-med-lavinntekt>

opererer med noe tilsvarende når det gjelder engelskspråklige barn på slutten av andre trinn, hvor han sier at de 25 % elevene med svakest vokabular forstår 4000 rotord, mens gjennomsnittet forstår 6000 rotord, og de 25 % elevene med sterkest vokabular forstår 8000 rotord. Disney og Anderson (2006) anslår utfra Biemillers forskning, at det er omtrent 5000 rotord som må læres ved eksplisitt undervisning i løpet av skolegangen. Det vil altså si 2-4 rotord per dag, noe de mener må være en overkommelig undervisningsmengde for læreren (Disney og Anderson, 2006).

De fleste nye ord læres ved uformell læring i en naturlig kontekst (Bråten, 2007; Disney og Anderson, 2006; Mason, Stahl, Au og Herman, 2003; Snow et al., 2005; Tabors et al., 2001). Dette støttes av flere studier gjort med førskolebarn som viser store forskjeller i barns vokabular der et rikt vokabular korrelerer med oppvekst i gode sosiokulturelle og økonomiske forhold, og forklares med at høyt utdannede foreldre snakker mer med sine barn og med et rikere vokabular enn foreldre med lavere eller ingen utdanning (Hart og Risley, 1995; Heath, 1982; Snow et al., 2001; Tabors et al., 2001). Det er imidlertid en annen situasjon når barnet er kommet i skolealder, og det ikke lenger er slik at uformelle settinger er nok for en tilfredsstillende vokabularutvikling (Øzerk, 2008b). Biemiller (2001) anbefaler en direkte og lærerstyrt undervisning rettet mot å lære nye ord, noe som også støttes av NRP (2000) og RAND-rapporten (Snow, 2002; Snow et al., 2005).

Baumann et al. har i en studie fra 2003 gjennomgått og presentert ulik forskning på vokabularinstruksjon gjennom flere tiår. Her skiller de mellom to ulike nivå eller måter å ta utgangspunkt i når det gjelder vokabularinstruksjon – et globalt nivå og et spesifikt nivå. Det globale nivået må være overordnet, men også komplimentært til det spesifikke nivået (s.777). Det globale nivået handler om å til enhver tid være bevisst på hvilke ord som skal vektlegges i vokabularinstruksjonen, hvorfor og på hvilken måte. Baumann et al. (2003) legger vekt på at ulik instruksjon passer til ulikt formål, men at læreren må vurdere og evaluere instruksjonsmetoden en har valgt og effekten av denne. Når det kommer til det spesifikke nivået refererer Baumann et al. (2003, s.777) til Stahls tre prinsipper for effektiv vokabularinstruksjon, som for øvrig er de samme prinsippene Mason et al. (2003) også trekker frem som et representativt eksempel når målet er å øke elevens forståelse av en bestemt tekst: 1) Gi både kontekst og definisjon, 2) Oppmuntre til elevens engasjement og aktive deltakelse i «dype» prosesser, 3) Gi multiple eksponeringer (Baumann et al., 2003, s.777). Snow et al. (2005) hevder at når leseren møter et ord flere ganger og i mange ulike

sammenhenger, vil han få flere knagger å henge ordet på og dermed lettere få en dypere forståelse av ordets betydning (Snow et al., 2005).

Denne instruksjonsmåten passer imidlertid ikke nødvendigvis om målet er at eleven skal selvstendigjøres i sin vokabularutvikling, og dermed trenger konkrete og spesifikke læringsstrategier for å oppnå dette. På bakgrunn av empiri, andres forskning og egen erfaring, konkluderer Baumann et al. med å peke ut tre ulike mål når det gjelder vokabularinstruksjon: a) Å lære eleven strategier til selv å kunne lære seg ord, b) Å lære eleven et spesifikt ord, c) Hjelp eleven til å sette pris på ord, samt la dem erfare glede og tilfredsstillelse ved å bruke dem (Baumann et al., 2003, s.778). Guthrie (2003) peker på viktigheten av elevens engasjement i læringssituasjonen, og hevder at det er mest effektivt at innlæringen av nye ord og begrep knyttes opp mot elevens tidligere erfaringer. Dette støttes av Snow et al. (2005), og stemmer samtidig godt med Baumann et al.s studie (2003). Det trenger ikke være en motsetning mellom å lære ord systematisk og samtidig ta hensyn og utgangspunkt i barnets kjente kontekst.

Bråten (2007) peker på fire effektive fremgangsmåter for å bedre ordforrådet, basert på Pressleys (2006) bok, *Reading instruction that works*: 1) presentere definisjoner og tydelige forklaringer av ord elevene møter på i ulike fagtekster; 2) eksplisitt undervisning i hvordan forstå og tilegne seg nye ord utfra konteksten de står i; 3) samlese kvalitetslitteratur og samtale om dem; 4) se informative fjernsynsprogram sammen og samtale om vanskelige ord og informasjon (Bråten 2007, s.57-58). Dette samsvarer i stor grad med Baumann et al.s (2003) prinsipper for instruksjon. Lyster (2009) hevder at det aldri er for sent å starte med systematisk arbeid med ordforråd, men jo tidligere dess større effekt. Et barn som har kunnskap og bevissthet om ordets morfemer, har bedre forutsetninger for å lære nye ord (Lyster, 2009). Det er viktig å jobbe med avkodning og forståelse parallellt, sier Lyster (2009), og støtter dermed tradisjonen med balansert opplæring (Frost, 1999, 2003; Pressley, 2006).

For minoritetsspråklige er det særlig ord utenfor hverdagsspråket som er utfordrende i skolesammenheng, og da gjerne ord som ikke så lett lar seg forstå utfra konteksten de opptrer i, men som man som oftest lærer av voksne eller andre mer språkkompetente personer i ulike situasjoner og sammenhenger (Alver og Selj, 2008; Selj, 2008; Wold, 2008; Øzerk, 2005). Det kan være innholdsord som er vanlige for enspråklige, men som er områdebestemt på en slik måte at en andrespråkselev ikke nødvendigvis har lært disse naturlig på andrespråket, som for eksempel navn på kjøkkenredskaper eller naturfenomen (Selj, 2008). Andre typer

utfordrende ord er de abstrakte, akademiske ordene og analysebegrepene elevene trenger for å tilegne seg de ulike fagene og for å kunne beskrive og analysere kunnskapen (se kapittel 5.2). Dette kan for eksempel være ord som beskriver stilling, form og tid (Nyborg og Nyborg, 1990; Selj, 2008). Norsk er et språk preget av mange sammensatte ord. Dette viser seg å by på utfordringer for minoritetsspråklige elever (Golden, 1990; Maagerø og Skjelbred, 2010). Det er viktig å ha fokus på hvordan sammensatte ord bygges opp – at det er det siste ordet som er hovedleddet, at første leddet utdyper hovedleddet, og at ordene noen ganger fuges av en *s* eller *e* – slik at eleven selv etter hvert kan bli i stand til å analysere og å finne ut av ordets mening (Golden, 1990). Norsk er også et språk preget av mange bøyninger både i verb, substantiv og ikke minst adjektiv, og for mange S2-lesere kan det være vanskelig å kjenne igjen ord som opptrer i en annen bøyningsform (Golden og Mac Donald, 1990; Mac Donald og Ryen, 2008). I tillegg vet vi at mange minoritets elever trenger større fokus på synonymer og homonymer i opplæringen for å få et sterkt og godt nok vokabular (Snow et al., 2005), samt at metaforer og språklige uttrykk kan være veldig utfordrende for elevens leseforståelse, og at de derfor trenger god støtte og forklaring for å kunne tilegne seg disse i sitt vokabularet (Golden, 2006). Mason et al. (2003) understreker at det uansett er viktigere å velge ut ord til den eksplisitte vokabularundervisningen som er sentrale for tekstens eller undervisningens tema, heller enn å velge ut interessante ord, men som er på siden av tekstens hovedidè. Igjen er det på sin plass å understreke betydningen av samtalen som et tiltak for å styrke minoritetsspråklige elevers vokabular (Danbolt, 2007; Hagtvatn, 2009b; Hart og Risley, 1995; Heath, 1982; Snow et al., 2001; Tabors et al., 2001). Det at elever får delta aktivt i samhandling og samtale med hverandre, gjør at de kan prøve seg frem og få brukt ordene de lærer i en naturlig og trygg kontekst. Dette er svært viktig for en god læring sett fra et sosiokulturelt perspektiv (jf. Vygotskij, 1934/2001). I det neste kapittelet vil jeg se på hvilke konsekvenser et svakt ordforråd kan få for elevens lesing.

5.4 Hvilke konsekvenser kan et svakt ordforråd få for elevens lesing?

Snow et al. (1998) peker på vokabularet som en viktig prediktor for skolebarns leseutvikling. Dette støttes av en studie utført av Lervåg og Aukrust (2010), som fant vokabular som en kritisk prediktor for både S1- og S2-elever, og er ellers i tråd med forskning som viser at vokabular er en svært sentral komponent for en god leseutvikling generelt og for

minoritetsspråklige elevers leseutvikling spesielt (Lervåg og Melby-Lervåg, 2009; Melby-Lervåg og Lervåg, 2011, Snow, 2002). Barn fra minoritetsspråklige hjem er av naturlige årsaker en utsatt gruppe når det gjelder ordforråd på undervisningsspråket, og det samme gjelder for barn fra lave sosioøkonomiske samfunn. Som jeg har vært inne på i tidligere kapitler vet vi at et hjem preget av bøker, høytlesing og samtaler er viktige faktorer for å utvikle et godt ordforråd, noe som i mindre grad finner sted i hjem med lave sosioøkonomiske forhold (Heath 1982; Lyster, 2009; Snow, 2002; Snow et al., 1998, Snow et al., 2005; Snow et al., 2001; Tabors et al., 2001; Tabors et al., 2001). Det betyr at barn kommer til skolen med svært ulike språklige forutsetninger, både når det gjelder ordforråd og annen språklig erfaring. Hvis ikke disse forskjellene tas tak i, vil gapet mellom elevene øke (Biemiller, 2001, 2005; Hart og Risley, 1995; Lervåg og Aukrust, 2010), noe som ofte omtales som Matteus-effekten (Stanovich, 1986). Særlig bør det legges vekt på å styrke ordforrådet på småskoletrinnet da tilegnelse av nye ord øker i takt med ordforrådet (Biemiller, 2001, 2005; Hart og Risley, 1995; Lervåg og Aukrust, 2010; Lyster, 2009, Snow et al., 2005).

«The fourth grade slump» er et uttrykk brukt av flere leseforskere (McNamara et al., 2011; Sweet og Snow, 2003; Snow et al., 2005), og beskriver den kritiske fasen amerikanske elever på 4.trinn ofte er i når den første lese- og skriveopplæringen er over og det dermed settes større krav til leseforståelsen. I norsk sammenheng ser vi den samme tendensen i overgangen til 5.trinn, hvor fagtekstene krever mer av elevenes lesekompetanse. McNamara et.al (2011) påpeker at elever opp til 3./4.trinn i større grad er utsatt for narrativ tekst, hvilket er forholdsvis lett gjenkjennelig for elevene når det gjelder ordforråd, kontekst og forkunnskaper. Det er som sagt også i disse skoleårene den første leseopplæringen finner sted. Fra 3./4.trinn skifter fokuset fra *å lære å lese* til *å lese for å lære*, og elevene utsettes dermed for fagtekster med mye ny kunnskap. Det er ingen selvfølge lenger at elevene har forkunnskaper om det de skal lese og lære, heller ikke ordforrådet som behøves, noe som vanskeliggjør forståelsen (Bråten, 2007; Snow et al., 2005; Vellutino, 2003).

Utviklingen av ordforråd henger tett sammen med avkodingsferdigheter og forkunnskaper (Baumann et al., 2003; Bråten, 2007; Mason et al., 2003; Snow, 2002; Snow et al., 2005; Vellutino, 2003). Det er derfor ikke nødvendigvis tekstens lengde eller antall utfordrende ord som avgjør om en tekst er vanskelig eller ikke. Tekstsammenhengen, bindingsordene, konteksten etc, har stor betydning for om teksten er lett eller vanskelig tilgjengelig (Arya et al., 2011; Graesser et al., 2003; McNamara et al., 2011, s.237). McNamara et al.s (2011)

studie viser at elever med gode avkodingsferdigheter og tilgjengelig kunnskap, viser bedre tekstforståelse. For å kunne generere sammenhenger, må det finnes en førforståelse. Hvis en tekst har mange nye og/eller ukjente ord, og samtidig har en ukjent kontekst for leseren, kan det være vanskelig for leseren å forstå både ordenes betydning og tekstens sammenheng. En ukjent kontekst vil da heller ikke kunne hjelpe leseren til å sette ordet i en sammenheng (Arya et al., 2011).

Vi lever i et skriftspråklig samfunn, og kravene som stilles til samfunnsborgeres lesekompetanse er større enn noen gang. Det betyr at elever som ikke har en tilfredsstillende leseutvikling, og som ikke får den hjelpen og de tiltakene de både trenger og i følge Opplæringslova (1998) har krav på, vil mest sannsynlig få vansker med å tilegne seg den faglige kunnskapen LK06 har som mål, fordi de mangler lesekompetansen som skal til. I verste fall vil de få problemer med å fullføre skolegangen. Tall fra SSB (2013) viser at frafallet i den videregående skole i Norge i dag er på ca 30 %¹⁶, og av disse er elever med innvandrerbakgrunn i flertall. Dette er svært bekymringsfullt når vi vet at det er vanskelig å få seg jobb og dermed klare seg økonomisk uten en utdanning i dagens samfunn. Det som tilsynelatende er små problemer når elevene er på lavere årstrinn, kan bli større problemer som får uheldige konsekvenser for den enkelte, men som også gir konsekvenser politisk og på samfunnsøkonomisk nivå.

5.5 Oppsummering

Gjennom tre kapitler har jeg presentert teori og litteratur som belyser oppgavens problemstillinger. I kapittel 3 har jeg sett hva teorien sier om avkodingsferdigheter og betydningen av hurtig avkoding. Med utgangspunkt i Vellutino (2003) har jeg vist at avkoding består av bevissthet om skrift og dets konsepter, alfabetisk kunnskap, staving, og gjenkjenning av hele ord. Videre har jeg vist, fortsatt med utgangspunkt i Vellutino (2003), hvilke ferdigheter og kognitive evner eleven må beherske for å bli en god avkoder – fonologisk bevissthet, ortografisk bevissthet, ordkunnskap, grunnleggende kognitive evner, og generell intelligens – hvor fonologisk bevissthet peker seg ut som en av de viktigste predikatorene for en god leseutvikling (Snow et al., 1998). I tillegg viser flere studier at bokstavkunnskap er en viktig prediktor for begynnende lesing (Bowey, 2005; Ehri, 1995). Videre har jeg vist at langsom avkoding kan hindre elevens leseforståelse (Ehri, 2005; Frost,

¹⁶ Hentet 04.april 2014 fra <http://ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2013-05-28>

2003; Pressley, 2006; Vellutino, 2003), men at en hurtig avkoding likevel ikke er noen garanti for god leseforståelse (Fingeret, 2006; Melby-Lervåg og Lervåg, 2011). Til slutt i kapittelet har jeg sett på hva skolen kan gjøre for å hjelpe eleven til å styrke sine avkodingsferdigheter, hvor jeg på bakgrunn av NRP (2000) har vektlagt språklig bevissthet samt de tre områdene fonologisk bevissthet, fonembasert undervisning og leseflyt som områder for tiltak.

I kapittel 4 har jeg med utgangspunkt i tre ulike leseutviklingsmodeller fra henholdsvis Frost (2009), Ehri (2005), og Lundberg og Herrlin (2008), presentert de ulike stadiene eleven går igjennom i utviklingen av ferdigheten tekstlesing på lavere trinn. Med størst vekt på Frosts (2009) modell har jeg utdypet hva de ulike stadiene innebærer fra første stadiet der eleven leser med bruk av visuelle strategier til det neste stadiet med etablering av fonologiske strategier, via fonologisk lesing og til etablering av ortografiske strategier som går over i stadiet med ortografisk lesing, og endelig til eleven har nådd det siste stadiet med en prosessorientert lesing. Til slutt har jeg brukt lesemodellene til Lundberg og Herrlin (2008), Scarborough (2001) og Frost og Duna (Frost, 2003), samt Vellutino (2003) og RAND-rapporten (Snow, 2002), som bakgrunn for å se hvilke forutsetninger som kreves for forståelse og meningsdanning fra korte setninger og tekst. Forutsetningene som ble utdypet var forkunnskap, generell kunnskap og fagkunnskap; skriftspråklig kunnskap, sjanger og leseerfaringer; verbal resonnement, kognitive evner, trekke slutninger og se sammenhenger; motivasjon og engasjement, hensikt og mål; kognitive og metakognitive strategier.

I kapittel 5 har ordkunnskap og ordforråd og betydningen av disse for utviklingen av gode leseferdigheter, vært hovedemnet. Jeg har sett på hva det innebærer å kunne et ord og hvilken rolle ordforråd og ordkunnskap spiller for utviklingen av leseferdigheter. Det er viktig å være klar over at eleven trenger både dybdevokabular og breddevokabular (Baumann et al., 2003; Snow et al., 2005), og at et kvalitativt og kvantitativt ordforråd krever ulik tilnærming i utviklingen. Jeg har pekt på forskjellige typer ord elevene møter i ulike sammenhenger og tekstsjangere – hverdagsord, fagord, akademiske ord, førfaglige ord og akademiske begreper (Lyster, 2009; Maagerø og Skjelbred, 2010; Nyborg og Nyborg, 1990; Thurmann-Moe, 2013; Vygotskij, 1934/2001; Øzerk, 2010). Jeg har vist til Biemiller (2001, 2005) og Disney og Anderson (2006), som anslår at elevene må tilegne seg 2-4 ord per dag i løpet av skolegangen for å holde oppe en god nok lesekompetanse. Biemiller (2001, 2005) hevder at elevene må få eksplisitt undervisning i vokabular for at dette skal være mulig. Jeg har vist til prinsipper for en god og systematisk vokabularundervisning ved Baumann et al. (2003) og Bråten (2007),

hvor blant annet tydelige definisjoner av ordet og det å se ordet brukt i ulike kontekster er viktig for å sikre en god forståelse. Til slutt i dette kapitlet har jeg sett på hvilke konsekvenser et svakt ordforråd kan få for elevens lesing, og at elever fra lave sosiokulturelle og økonomiske forhold samt minoritetsspråklige elever er særlig utsatt når det kommer til svak vokabularutvikling (Hart og Risley, 1995; Lervåg og Aukrust, 2010; Snow, 2002). Gjennom alle disse tre kapitlene har jeg sett på hva teori og litteratur sier om utviklingen av avkoding, leseforståelse og vokabular generelt og for minoritetsspråklige elever som egen gruppe spesielt. Jeg har vist til at den siste gruppen er mer utsatt når det gjelder en god utvikling av leseforståelse og vokabular, og at det derfor kreves mer tilrettelegging og tiltak i leseundervisningen for elever med § 2-8-vedtak. I neste kapittel vil jeg presentere empirien, samt analysere og drøfte dette i lys av teorikapitlene.

6 Presentasjon, analyse og drøfting av resultater

I dette kapittelet vil jeg først presentere resultatene fra de statlige kartleggingsprøvene i lesing for 2.trinn og 3.trinn. Av praktiske årsaker har jeg valgt en litt annen ordlyd på delprøvenes navn enn de opprinnelige. Jeg presenterer også tabeller som viser korrelasjonsanalyser de ulike delprøvene i mellom. Etter dette vil jeg analysere og drøfte resultatene i lys av teori fra kapittel 3, 4 og 5. Til slutt i kapittelet vil jeg oppsummere funnene samt antyde noen pedagogiske implikasjoner denne studien kan gi.

6.1 Presentasjon av resultater

6.1.1 Resultater 2.trinn 2013

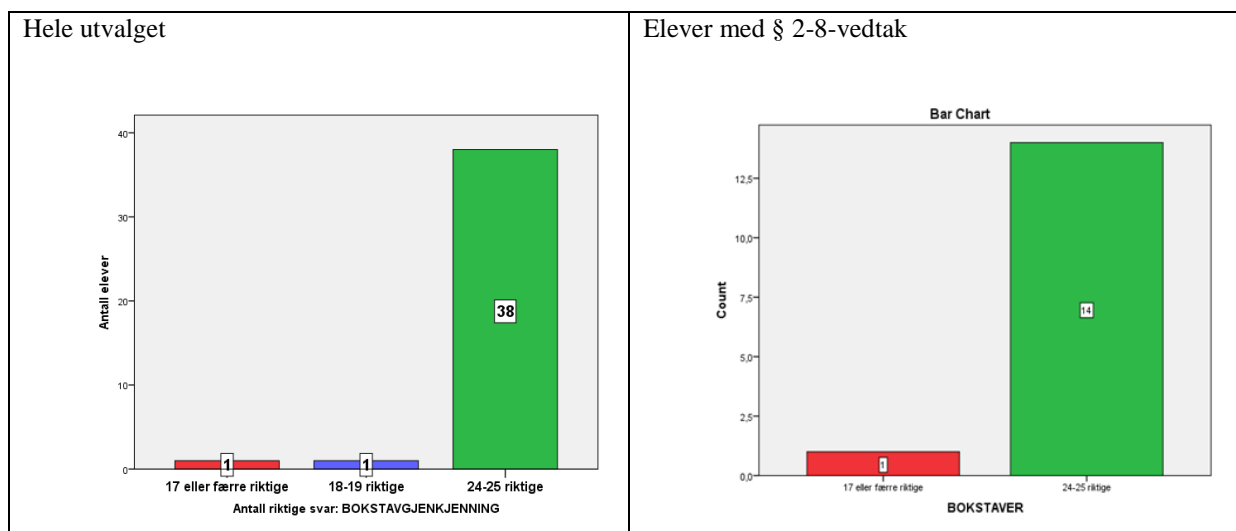
Før jeg presenterer resultatene fra den statlige kartleggingsprøven i lesing for 2.trinn, vil jeg aller først gjennomgå hva Utdanningsdirektoratets hensikter med de enkelte delprøvene er på bakgrunn av *Idéhefte kartleggingsprøve 1. og 2.årstrinn* (Utdanningsdirektoratet, 2009). Kartleggingsprøven for 2.trinn har tre hoveddeler: *fokus på læringsbetingelser, fokus på enkeltord, og fokus utover enkeltordsnivå*. Alle delprøvene går på tid. Min studie vil ikke omfatte den første hoveddelen.

Delprøve 1, *Bokstavgjenkjenning*, måler elevenes grafemiske bevissthet, som er en viktig forutsetning for en funksjonell ordgjenkjenning. I delprøve 2, *Orddiktat*, måles fonologiske og ortografiske ferdigheter ved å få informasjon om hvorvidt elevene er fortrolige med språklydenes korresponderende stavemåter. I delprøven er det en omtrentlig lik fordeling mellom alfabetiske regulære og irregulære ord, samt høyfrekvente ord versus innholdsord. Delprøve 3, *Bilde til ord*, kan måle både elevens fonologiske og ortografiske ferdigheter. For å få høy nok skår på denne delprøven må eleven ha såpass god kjennskap til ordene at han tilnærmet har automatisert den ortografiske gjenkjennelsen. Dermed sier også denne delprøven noe om elevens ordkunnskap. Det gjør også delprøve 4, *Orddeling*, hvor eleven skal dele et sammensatt ord i to meningsbærende deler. I tillegg til å gi informasjon om elevens ordkunnskap, måler også den elevens ortografiske og morfemiske bevissthet. I delprøve 5, *Setningsforståelse*, må eleven kunne kjenne igjen ordet, forstå ordet, og forstå

setningen som helhet. Delprøven gir også informasjon om elevens effektive setningsforståelse. I delprøve 6, *Skriflig instruksjon*, måles en mer avansert setningsforståelse, der eleven må vise forståelsen gjennom en handling. Der alle de andre delprøvene skal identifisere svake lesere, skiller delprøve 7, *Tekstforståelse*, seg ut ved å skille mellom både *svake og sterke* lesere. Teksten er en autentisk fabel, og kan fremstå med en litt annerledes syntaks enn det elevene vanligvis møter i konstruerte lesebok-tekster. Eleven må hente informasjon fra teksten, tolke og forstå, vurdere og reflektere, for å kunne svare på spørsmålene, og må vise en dypere leseforståelse enn i de andre delprøvene.

For hver delprøve har jeg valgt å vise de samlede resultatene for trinnet og resultatene for elever med § 2-8-vedtak i hvert sitt stolpediagram, men ved siden av hverandre. På denne måten kan vi få et bilde av hvordan resultatene fordeler seg på hele elevgruppen og samtidig få et bilde av hvordan elever med vedtak etter § 2-8 klarer seg på de ulike delprøvene. Resultatene blir synliggjort i form av tre kategorier med fargekoder grønn, blå og rød, hvor grønn er tilfredsstillende, blå er i faresonen og rød er under kritisk grense, lik bekymringsgrensen oppgitt i veiledningene til kartleggingsprøvene (Utdanningsdirektoratet, 2009, 2010, 2014). På delprøve 3 og 4, *Bilde til ord* og *Orddeling*, har jeg satt en strengere grense enn den oppgitte bekymringsgrensen. Grunnen til det er at jeg mener det utfra leseutviklingsteori bør være å forvente at eleven på dette trinnet skal ha etablert fonologisk lesing og begynnende ortografiske strategier (Ehri, 2005; Frost, 1999, 2003, 2009), og derfor være i stand til å klare halvparten av oppgavene for å komme over bekymringsgrensen.

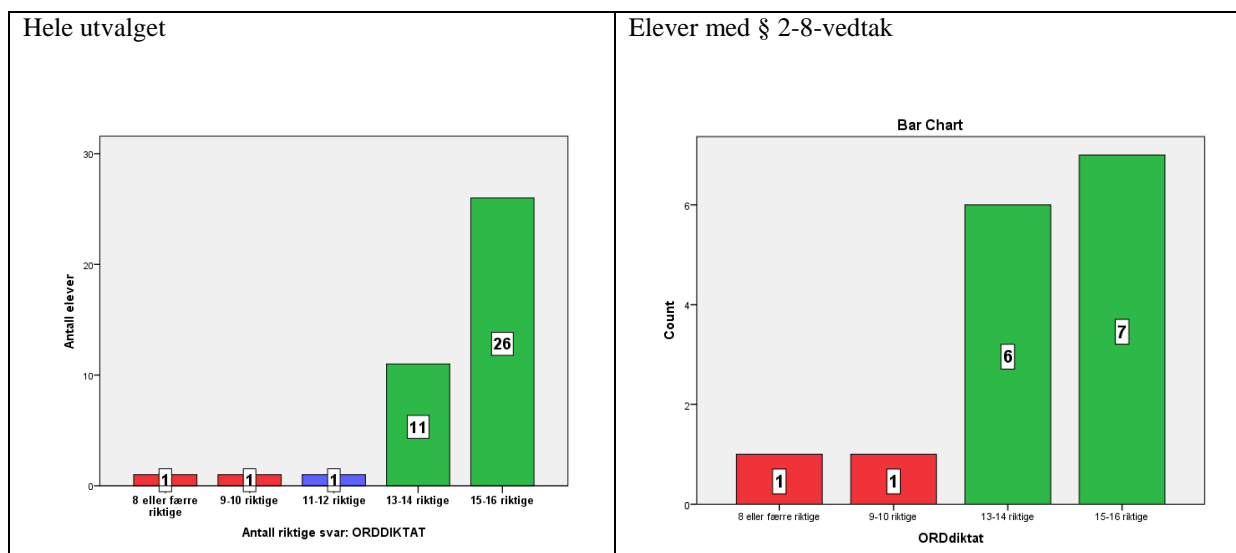
Figur 2 Delprøve 1, Bokstavgjenkjenning, 2.trinn



Figur 2 viser oss at nesten alle elevene oppnår tilfredsstillende resultater når det gjelder *Bokstavgjenkjenning*. To elever skårer i rød og blå kategori, og eleven som skårer i rød

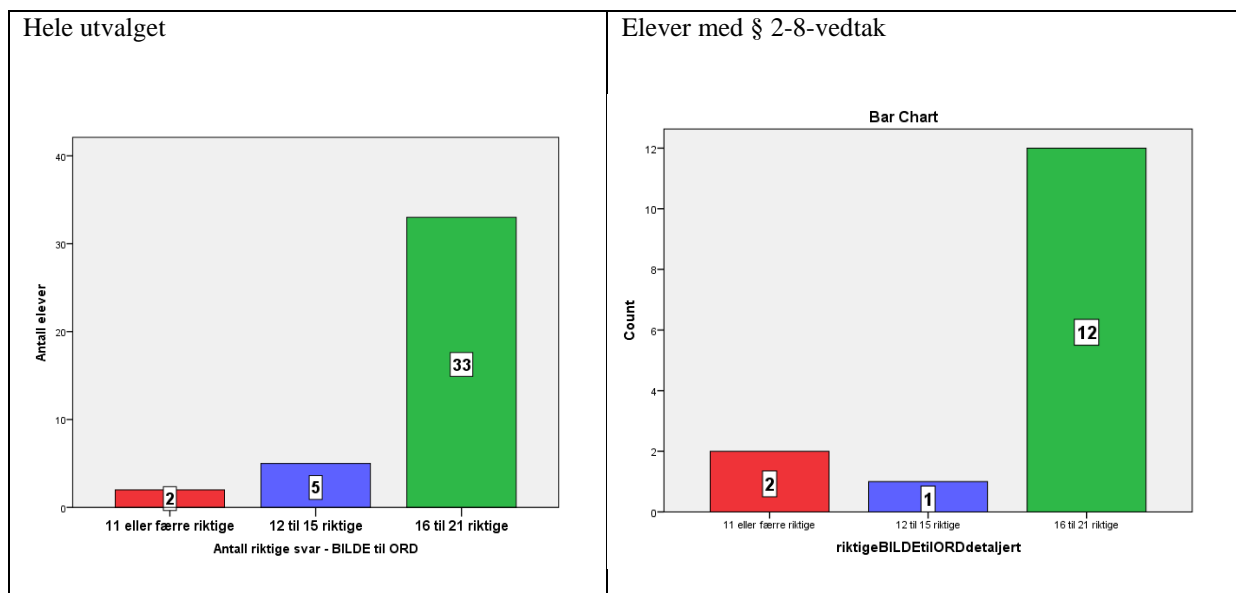
kategori er en S2-elev. Det er en forutsetning å kjenne bokstavene for å kunne lese og skrive, men bokstavene må også kunne brukes på en relevant og hensiktsmessig måte. Det sier denne delprøven ingenting om.

Figur 3 Delprøve 2, Orddiktat, 2.trinn



Figur 3 viser at også *Orddiktat* går relativt greit for de fleste elevene på 2.trinn, og det kan synes som om elevene har gode fonologiske ferdigheter. Også her er de to elevene som skårer i rød kategori S2-elever.

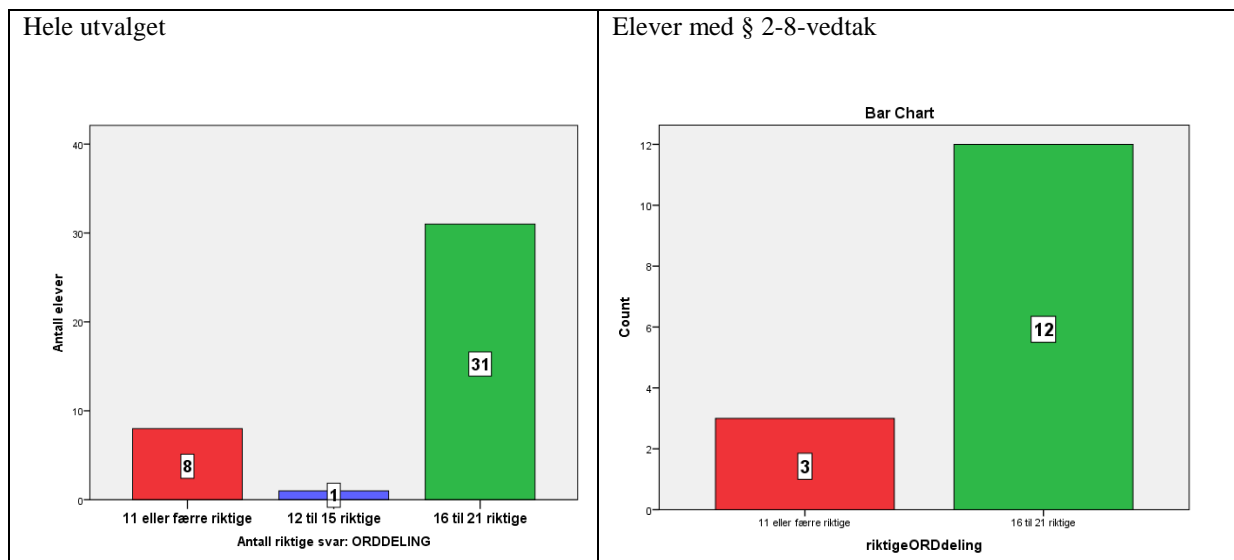
Figur 4 Delprøve 3, Bilde til ord, 2.trinn



Når vi kommer til figur 4, *Bilde til ord*, ser vi at flere elever skårer i rød og blå kategori. I rød kategori finner vi to S2-elever, mens det er det kun en av de fem elevene i blå kategori som er.

Det betyr at fire S1-elever har resultater i faresonen når det kommer til å lese ord, noe som kan bety at de har fonologiske eller ortografiske mangler.

Figur 5 Delprøve 4, Orddeling, 2.trinn

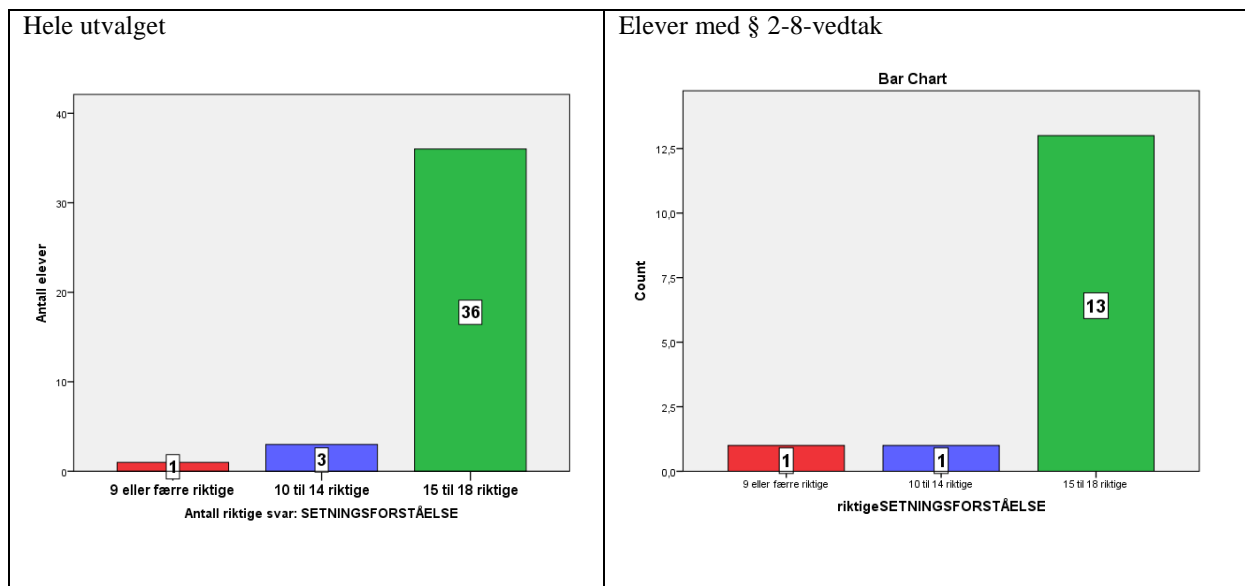


I delpøve 4, *Orddeling*, (figur 5), er det enda flere elever som skårer i rød kategori. Til sammen med blå kategori er det ni elever som befinner seg her, og av disse er tre S2-elever. Det betyr at seks S1-elever har svært bekymringsfulle skår når det gjelder denne delprøven som måler ordkunnskap og ortografisk og morfemisk bevissthet.

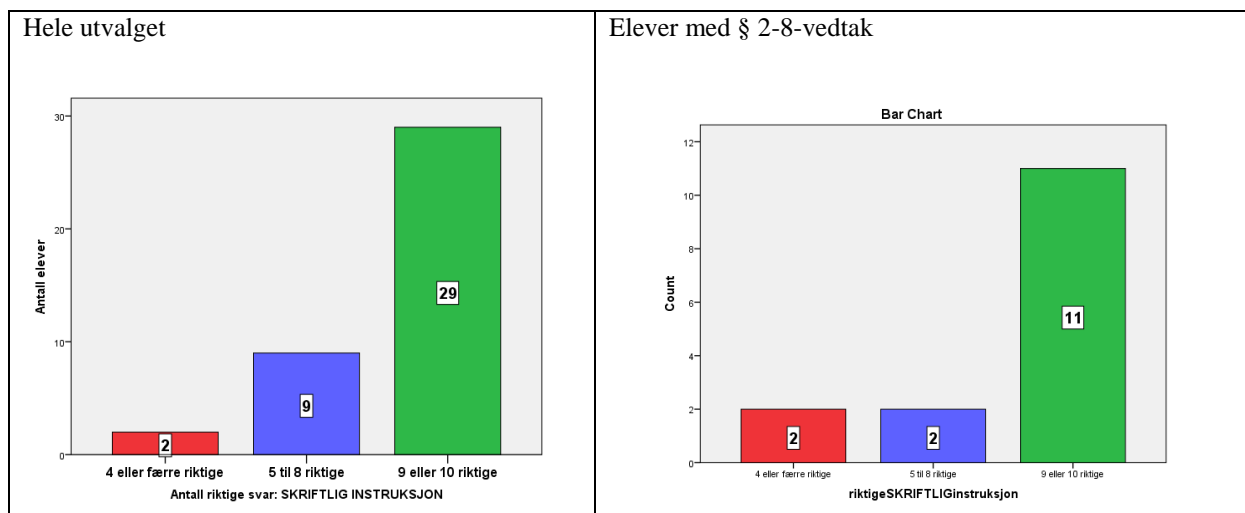
Hvis vi ser på figur 6, *Setningsforståelse*, har et godt flertall tilfredsstillende skår igjen. Det ser dermed ut til at de fleste elevene har god nok avkoding og ordforståelse til å få med seg innholdet i setningene.

Figur 7, *Skriftlig instruksjon*, viser at denne delprøven krever mer av elevene, og hele elleve elever skårer i rød og blå kategori. De to som er i rød kategori er S2-elever, mens sju av ni elever i blå kategori er S1-elever. Det kan tyde på at det kreves mer av leseforståelsen når elevene må utføre en handling som følge av forstått tekstinhold, og at en del elever ikke har nok kompetanse til å forholde seg til en slik type tekst.

Figur 6 Delprøve 5, Setningsforståelse, 2.trinn

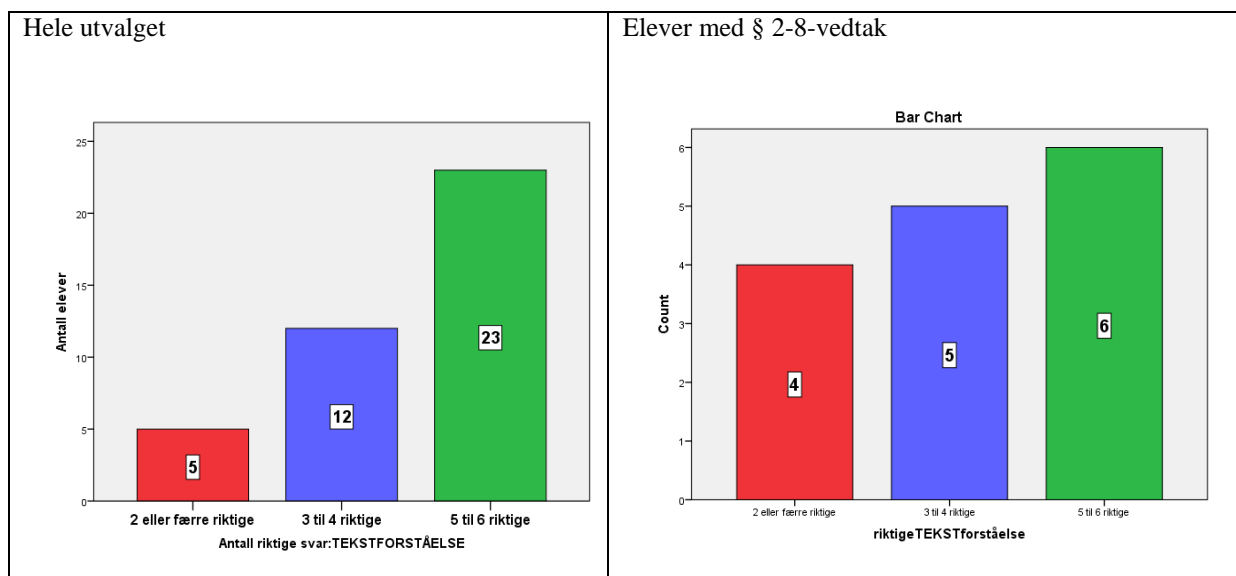


Figur 7 Delprøve 6, Skriftlig instruksjon, 2.trinn



Den siste delprøven, *Tekstforståelse*, vist i figur 8, viser at hele sytten elever skårer i rød eller blå kategori. Fire av fem elever i rød kategori er S2-elever. Som jeg skrev i presentasjonen av prøven, er denne delprøven den eneste som tar sikte på å skille ut både sterke og svake lesere. Det vil si at elever som skårer i grønn kategori på denne delprøven, i følge Utdanningsdirektoratet (2009) er relativt sterke lesere. I så måte er det verdt å legge merke til at seks S2-elever havner i grønn kategori.

Figur 8 Delprøve 7, Tekstforståelse, 2.trinn



| | | | BOK STAV ER | ORD DIK TAT | BILDE til ORD | ORD DE LING | SET NING SFOR STÅ ELSE | SKRIF TLIG INS TRUK SJON | TEKS TFOR STÅ ELSE |
|----------------|-----------------------|-------------------------|-------------------|-------------------|---------------------|-------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|
| Spearman's rho | BOKSTAVER | Correlation Coefficient | 1,000 | | | | | | |
| | | Sig. (2-tailed) | . | | | | | | |
| | | N | 40 | | | | | | |
| | ORDDIKTAT | Correlation Coefficient | ,272 | 1,000 | | | | | |
| | | Sig. (2-tailed) | ,089 | . | | | | | |
| | | N | 40 | 40 | | | | | |
| | BILDE til ORD | Correlation Coefficient | ,173 | ,183 | 1,000 | | | | |
| | | Sig. (2-tailed) | ,285 | ,258 | . | | | | |
| | | N | 40 | 40 | 40 | | | | |
| | ORDDDELING | Correlation Coefficient | ,150 | ,291 | ,571 | 1,000 | | | |
| | | Sig. (2-tailed) | ,354 | ,069 | ,000 | . | | | |
| | | N | 40 | 40 | 40 | 40 | | | |
| | SETNINGSFORSTÅELSE | Correlation Coefficient | ,287 | ,373 | ,755 | ,437 | 1,000 | | |
| | | Sig. (2-tailed) | ,073 | ,018 | ,000 | ,005 | . | | |
| | | N | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | | |
| | SKRIFTLIG INSTRUKSJON | Correlation Coefficient | ,344 | ,327 | ,253 | ,235 | ,432 | 1,000 | |
| | | Sig. (2-tailed) | ,030 | ,040 | ,116 | ,145 | ,005 | . | |
| | | N | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | |
| | TEKSTFORSTÅELSE | Correlation Coefficient | ,295 | ,189 | ,418 | ,207 | ,503 | ,153 | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,064 | ,243 | ,007 | ,200 | ,001 | ,345 | . |
| | | N | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 |

Tabell 1 Korrelasjonskoeffisient og signifikansnivå, kartleggingsprøve 2.trinn

Når vi gjennomfører en korrelasjonsanalyse ved hjelp av Spearman's rangkorrelasjon, ser vi flere signifikante sammenhenger når $p < .01$, markert med rødt i tabell 1. Jeg vil komme tilbake til analysen av disse resultatene, men vil i denne omgang peke på *Setningsforståelse* som den delprøven som ser ut til å korrelerer signifikant med flest andre delprøver. Dette vil jeg utdype og diskutere i kapittel 6.2.

6.1.2 Resultater 3.trinn 2014

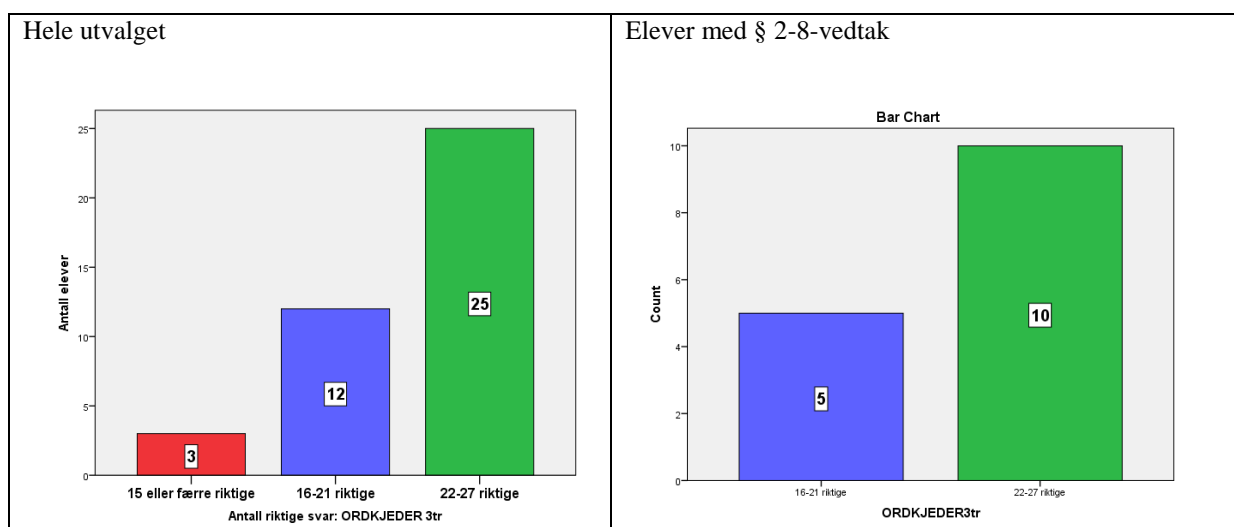
Som med kartleggingsprøven på 2.trinn vil jeg også med den statlige kartleggingsprøven i lesing for 3.trinn først gjennomgå hva Utdanningsdirektoratets hensikter med de enkelte delprøvene er, denne gang på bakgrunn av *Kartlegging av leseferdighet, Lærerveiledning for 3.trinn* (Utdanningsdirektoratet, 2010) og *Kartleggingsprøve i lesing 3.trinn, Instruksjon til gjennomføring og vurderingsveiledning* (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Revidert kartleggingsprøve for 3.trinn som for første gang er i bruk våren 2014 består av til sammen seks delprøver. Delprøve 1, *Ordkjeder*, er en ordkjedetest på tid, og måler sikker og hurtig avkoding samt ordkunnskap. Delprøve 2, *Orddiktat*, er ny av året, og er en orddiktat som måler elevenes staveferdigheter, som igjen bygger på elevenes fonologiske og ortografiske ferdigheter. Ordene elevene skal skrive er ikke-lydrette, men forholdsvis kjente hverdagsord. Delprøve 3, *Ordforståelse (del 1) – synonymer*, er en synonymordprøve, der elevenes ordforråd og ordkunnskap blir målt. Ordene er hentet fra lærebøker på 3.trinn, og elevene kan bruke elimineringsmetoden og dermed sin utvidede ordkunnskap for å komme frem til riktig svar. Delprøve 4, *Lese (del 1) – skjønnlitteratur*, er en tekstlesingsoppgave med spørsmål underveis i teksten. Denne delprøven måler elevenes leseforståelse, og elevene må både finne, tolke og reflektere for å svare riktig. Delprøve 5, *Ordforståelse (del 2) – homonymer*, er en ny type oppgave, og måler igjen elevenes ordkunnskap. Denne gangen tar prøven utgangspunkt i flerbetydningsord, og elevene må finne igjen ord som har samme betydning som det oppgitte. For å klare dette må elevene lese sammenhengen ordene står i og bruke konteksten for å forstå ordets mening. I delprøve 6, *Lese (del 2) – faktatekst*, får elevene lese en faktatekst, og som i delprøve 4 må elevene både finne, tolke og reflektere for å komme frem til riktig svar. Både delprøve 4 og 6 er anbefalt og stoppes etter 15 minutter, selv om dette ikke er en fastsatt tidsramme. I registrering av poeng vil delprøve 3 og 5, samt 4 og 6, slås sammen, slik at *Ordforståelse* og *Lese* blir to poengkategorier i stedet for fire. Dette vil ikke bli tatt hensyn til i min analyse. Det som også er nytt av året er et observasjonsskjema

som læreren skal fylle ut for hver enkelt elev enten under eller direkte etter prøven. Observasjonsskjemaet er en registrering av hvordan elevene jobber under prøven og vil ikke påvirke prøveresultatet, men kan være en hjelp til tiltak i etterkant av prøven. Dette skjemaet vil ikke være en del av min analyse.

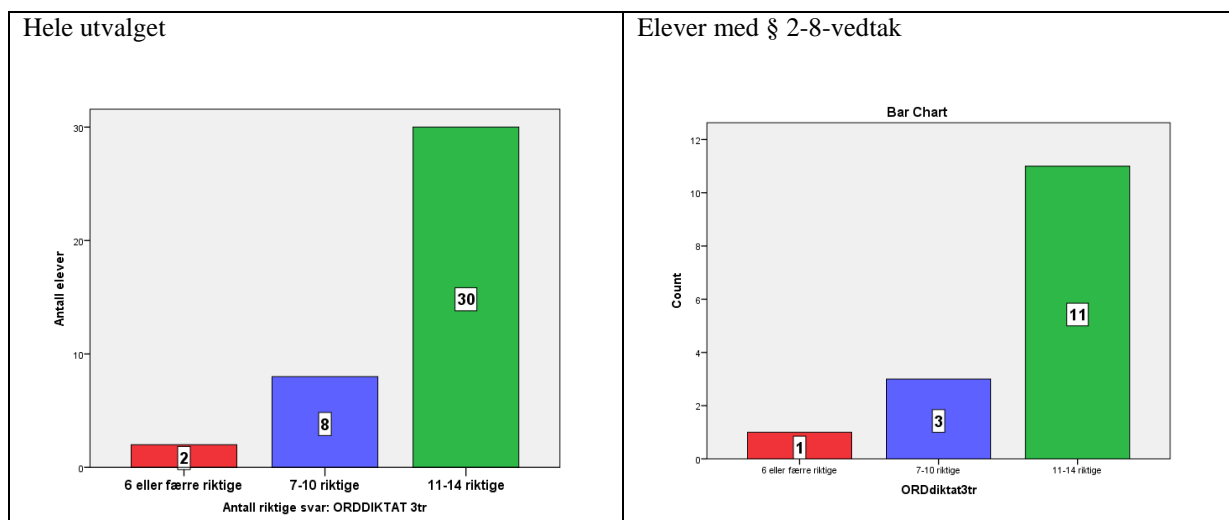
Som 2.trinnsresultatene vil også resultatene fra 3.trinn først bli presentert ved stolpediagram. Jeg bruker samme kategorier som på 2.trinnsprøvene. I delprøve 1, *Ordkjeder*, er foreløpig bekymringsgrense satt til 20. Jeg har valgt å sette kritisk grense til 15. Som sagt regnes den blå kategorien som faresone, hvilket betyr at jeg ikke er fornøyd med resultater mellom 16-21 selv om kritisk grense er noe lavere. Det samme gjelder for delprøve 2, *Orddiktat*. Her er foreløpig bekymringsgrense satt til 10. Jeg regner derfor alt fra 10 og nedover som faresone, men 6 eller færre er grunn til stor bekymring.

Figur 9 Delprøve 1, *Ordkjeder*, 3.trinn

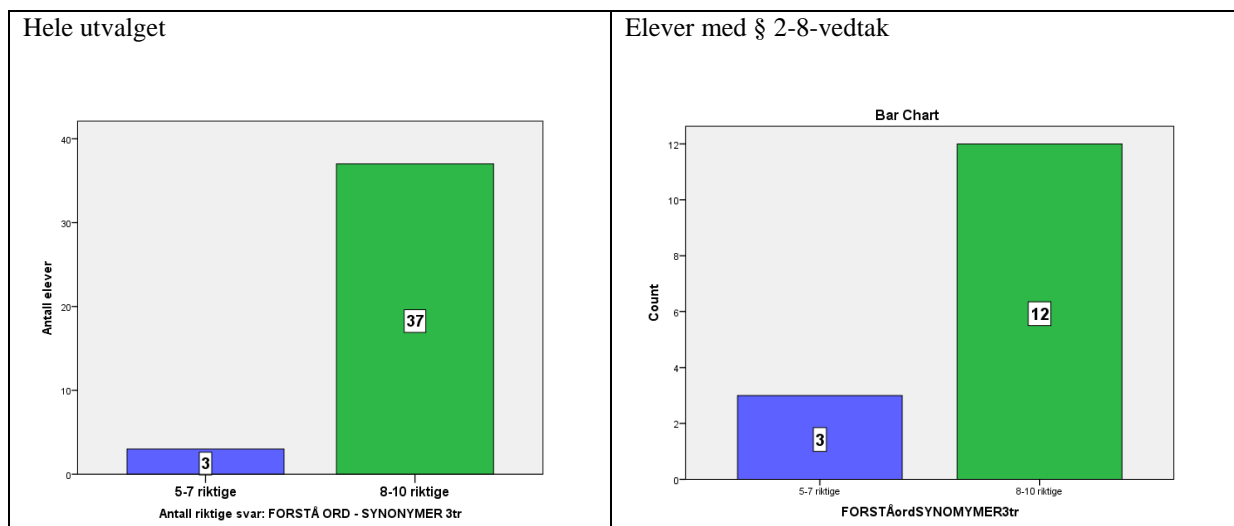


Figur 9, *Ordkjeder*, viser at overraskende mange elever skårer i kategori rød og blå. Det som imidlertid er enda mer overraskende er at så mange av disse er S1-elever. Av femten elever er kun fem S2-elever, og ingen av disse skårer i rød kategori. Resultatene tyder på at flere av elevene på 3.trinn ikke har gode nok avkodingsferdigheter, og at dette først og fremst gjelder S1-elever. I figur 10, *Orddiktat*, er det ikke like mange elever som skårer i rød og blå kategori, men likevel flere enn ønsket. Fortsatt er det overraskende mange S1-elever i disse kategoriene. En S1-elev er i rød kategori, mens fem av åtte er i blå kategori. Som delprøve 1 måler også delprøve 2 ferdigheter som bygger på fonologiske og ortografiske strategier, og antakelsen om at flere elever mangler grunnleggende ferdigheter for en sikker avkoding og staving styrkes.

Figur 10 Delprøve 2, Orddiktat, 3.trinn



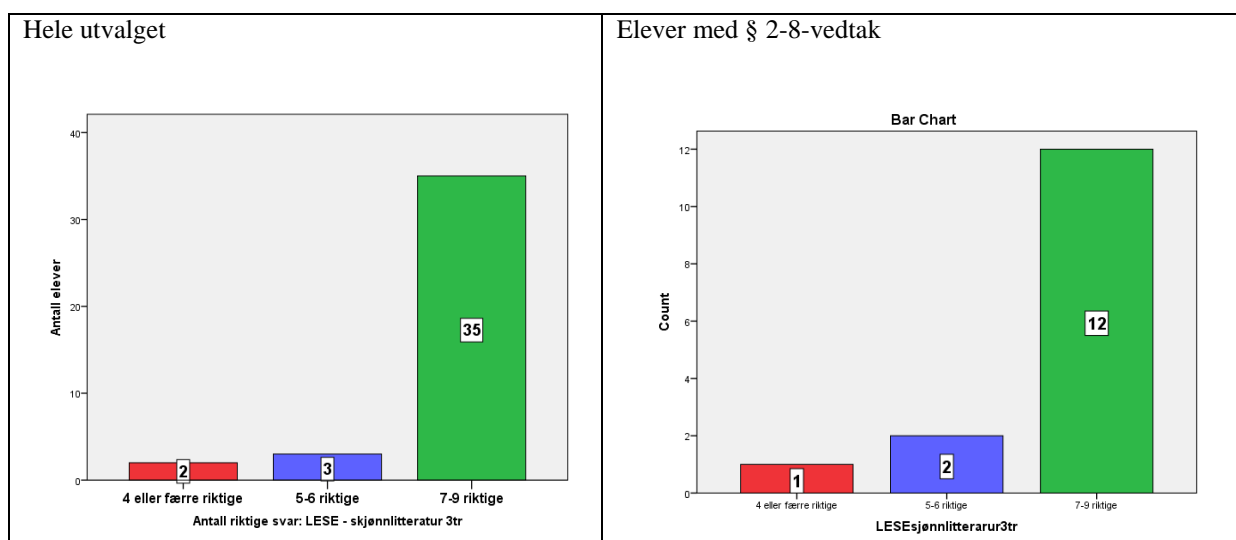
Figur 11 Delprøve 3, Ordforståelse - synonymer, 3.trinn



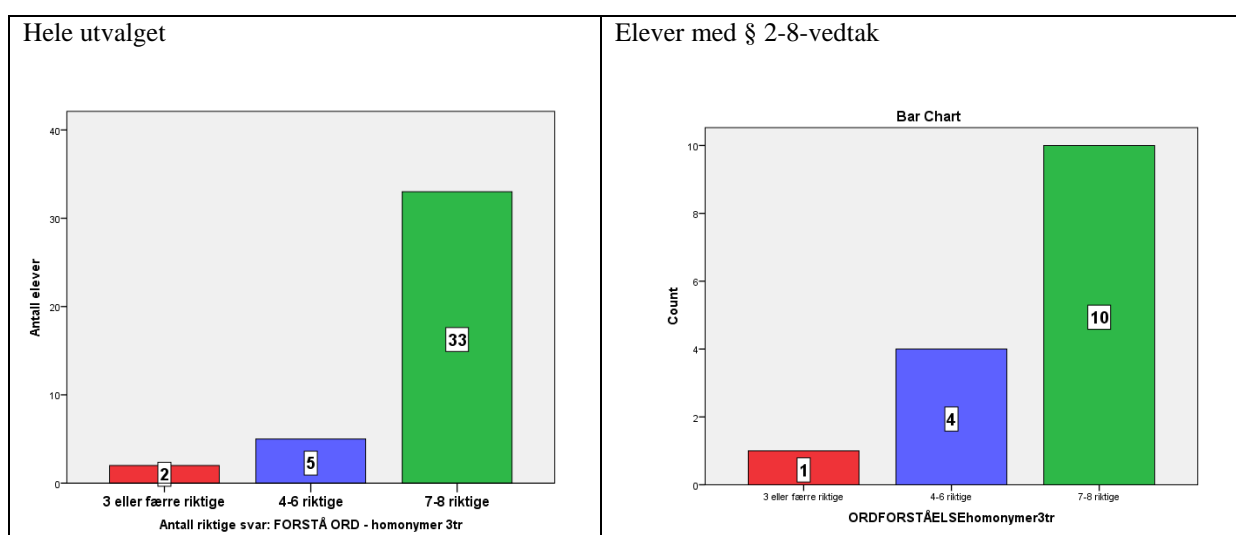
Figur 11, *Ordforståelse – synonymer*, viser en annen tendens. Her er ingen elever i rød kategori, og bare tre elever er å finne i blå kategori. Alle disse elevene er S2-elever. Når vi vet at denne delprøven måler ordkunnskap, kan det tyde på at elevenes ordkunnskap på 3.trinn er relativt god.

Når vi kommer til figur 12, *Lese – skjønnlitteratur*, er tallene litt annerledes. To elever skårer i rød kategori, en S1-elev og en S2-elev, mens tre elever skårer i blå kategori, der to av disse er S2-elever. Dette tyder på at å lese skjønnlitteratur er en mer avansert prosess enn å forholde seg til enkeltsetninger og ord, både for S1- og S2-elever, noe jeg vil utdype i kapittel 6.2.

Figur 12 Delprøve 4, Lese - skjønnlitteratur, 3.trinn

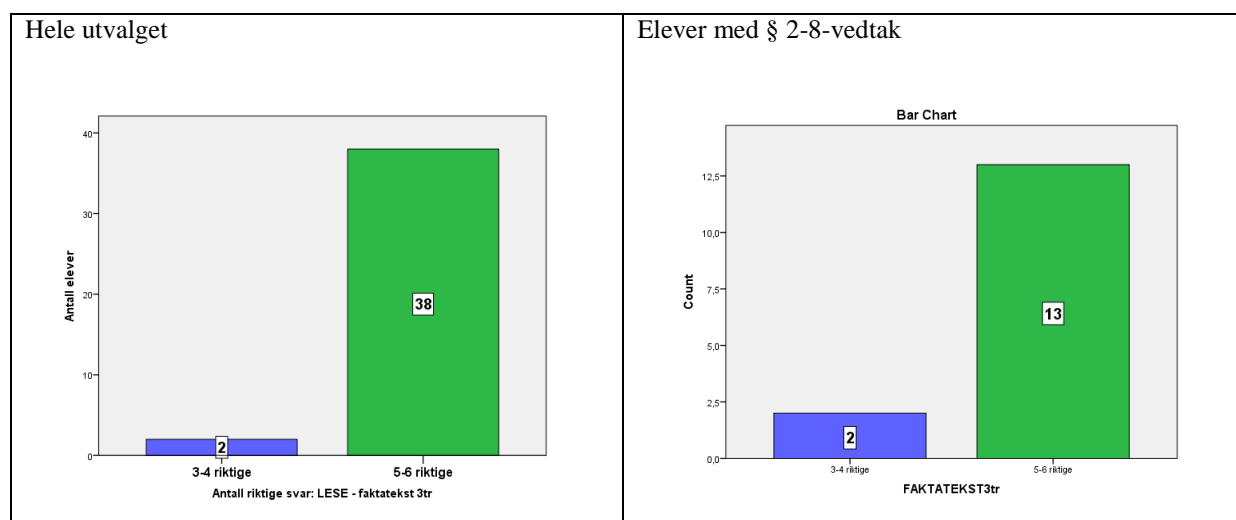


Figur 13 Delprøve 5, Ordforståelse - homonymer, 3.trinn



Noe av det samme ser vi i figur 13, *Ordforståelse – homonymer*, der syv elever skårer i kategori rød eller blå. Her finner vi at fem av de syv er S2-elever. Disse resultatene kan tyde på at ordkunnskapen fortsatt må jobbes med, og at homonymer er vanskeligere å forholde seg til enn synonymer (figur 11), særlig for S2-elever. Etter resultatene vist i figur 12 og 13 finner jeg det derfor overraskende å se av figur 14, *Lese – faktatekst*, at så mange elever skårer tilfredsstillende på denne delprøven. Kun to S2-elever skårer i blå kategori, og ingen elever er i rød kategori. Det ser ut til at elevene på 3.trinn ved Normann skole besitter en annen kompetanse når det gjelder å lese faktatekst enn når de skal lese skjønnlitteratur. Oppsummert kan vi si at hovedtendensene er at en del elever skårer tilfredsstillende på delprøve 1 og 2, mens resultatene ser lysere ut for delprøve 3, 4, 5 og 6. Dette vil jeg drøfte i kapittel 6.

Figur 14 Delprøve 6, Lese - faktatekst, 3.trinn



Først vil jeg se på korrelasjonsanalysen vi har utført mellom delprøvene på 3.trinn.

| | | | ORD KJE DER 3.tr | ORD DIK TAT 3.tr | ORD FOR STÅ ELSE – syno nyme r 3.tr | LESE – skjøn nlitte ratur 3.tr | ORD FOR STÅ ELSE – homo nyme r 3.tr | LESE – fakta tekst |
|----------------|---------------------------------|-------------------------|---------------------------|---------------------------|--|---|--|-----------------------------|
| Spearman's rho | ORDKJEDER 3.tr | Correlation Coefficient | 1,000 | | | | | |
| | | Sig. (2-tailed) | . | | | | | |
| | | N | 40 | | | | | |
| | ORDDIKTAT 3.tr | Correlation Coefficient | ,632 | 1,000 | | | | |
| | | Sig. (2-tailed) | ,000 | . | | | | |
| | | N | 40 | 40 | | | | |
| | ORDFORSTÅELSE synonymer 3.tr | Correlation Coefficient | -,039 | ,044 | 1,000 | | | |
| | | Sig. (2-tailed) | ,813 | ,790 | . | | | |
| | | N | 40 | 40 | 40 | | | |
| | LESE – skjønnlitteratur 3.tr | Correlation Coefficient | -,135 | -,040 | -,107 | 1,000 | | |
| | | Sig. (2-tailed) | ,407 | ,808 | ,510 | . | | |
| | | N | 40 | 40 | 40 | 40 | | |
| | ORDFORSTÅELSE homonymer 3.tr | Correlation Coefficient | ,001 | ,180 | ,149 | ,207 | 1,000 | |
| | | Sig. (2-tailed) | ,993 | ,267 | ,358 | ,199 | . | |
| | | N | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | |
| | LESE – faktatekst 3.tr | Correlation Coefficient | ,041 | -,132 | ,370 | -,087 | ,233 | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,803 | ,418 | ,019 | ,596 | ,148 | . |
| | | N | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 |

Tabell 2. Korrelasjonskoeffisient og signifikansnivå, kartleggingsprøve 3.trinn.

I denne korrelasjonsanalysen viser det seg, litt overraskende, at det kun er *Ordkjeder* og *Orddiktat* som korrelerer signifikant ($p < .01$). For å se om det finnes noen sammenhenger mellom resultatene fra 2.trinn og resultatene fra 3.trinn har vi også utført en korrelasjonsanalyse mellom de ulike delprøvene fra begge kartleggingsprøvene. Som vi kan se nedenfor i tabell 3 og 4, fant vi ut at det kun er en signifikant sammenheng mellom *Setningsforståelse 2.trinn* og *Orddiktat 3.trinn*, samt *Tekstforståelse 2.trinn* og *Orddiktat 3.trinn*.

Setningsforståelse 2.trinn og Orddiktat 3.trinn.

| | Value | Asymp. Error ^a | Std. Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|------------------------------------|-------|---------------------------|-----------------------------|-------------------|
| Ordinal by Ordinal Kendall's tau-b | ,390 | ,165 | 1,742 | ,081 |
| Spearman Correlation | ,404 | ,174 | 2,726 | ,010 ^c |
| Interval by Interval Pearson's R | ,394 | ,148 | 2,640 | ,012 ^c |
| N of Valid Cases | 40 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabell 3. Korrelasjonskoeffisient og signifikansnivå, *Setningsforståelse 2.trinn* og *Orddiktat 3.trinn*.

Tekstforståelse 2.trinn og Orddiktat 3.trinn.

| | Value | Asymp. Error ^a | Std. Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|------------------------------------|-------|---------------------------|-----------------------------|-------------------|
| Ordinal by Ordinal Kendall's tau-b | ,424 | ,143 | 2,656 | ,008 |
| Spearman Correlation | ,442 | ,148 | 3,042 | ,004 ^c |
| Interval by Interval Pearson's R | ,407 | ,176 | 2,750 | ,009 ^c |
| N of Valid Cases | 40 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabell 4. Korrelasjonskoeffisient og signifikansnivå, *Tekstforståelse 2.trinn* og *Orddiktat 3.trinn*.

I tabell 5 og 6 ser vi at sammenhengene ikke er like signifikante mellom *Orddiktat 2.trinn* og *Ordforståelse – homonymer 3.trinn*, samt mellom *Orddeling 2.trinn* og *Orddiktat 3.trinn*. Fordi det likevel er såpass nærme et signifikantnivå der $p < .01$, velger jeg å ta dette med til drøfting i analysen senere. Det er óg av interesse at enkelte delprøver *ikke* korrelerer, noe jeg også vil diskutere i neste kapittel.

Orddiktat 2.trinn og Ordforståelse – homonymer 3.trinn.

| | Value | Asymp. Error ^a | Std. Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|------------------------------------|-------|---------------------------|-----------------------------|-------------------|
| Ordinal by Ordinal Kendall's tau-b | ,377 | ,147 | 2,100 | ,036 |
| Spearman Correlation | ,397 | ,158 | 2,669 | ,011 ^c |
| Interval by Interval Pearson's R | ,358 | ,165 | 2,365 | ,023 ^c |
| N of Valid Cases | 40 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabell 5. Korrelasjonskoeffisient og signifikansnivå, *Orddiktat 2.trinn* og *Ordforståelse – homonymer 3.trinn*.

Orddeling 2.trinn og Orddiktat 3.trinn.

| | Value | Asymp. Error ^a | Std. Approx. T ^b | Approx. Sig. |
|------------------------------------|-------|---------------------------|-----------------------------|-------------------|
| Ordinal by Ordinal Kendall's tau-b | ,382 | ,165 | 2,043 | ,041 |
| Spearman Correlation | ,394 | ,170 | 2,639 | ,012 ^c |
| Interval by Interval Pearson's R | ,386 | ,173 | 2,579 | ,014 ^c |
| N of Valid Cases | 40 | | | |

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Tabell 6. Korrelasjonskoeffisient og signifikansnivå, *Orddeling 2.trinn* og *Orddiktat 3.trinn*.

6.2 Analyse og drøfting

I analyse og drøftingsdelen vil jeg bruke teori, observasjoner og erfaring til å forstå dataresultatene, besvare og drøfte problemstillingene for denne masteroppgaven. For å gjøre dette på en mest mulig oversiktlig måte, vil jeg bruke problemstillingene som utgangspunkt, der jeg starter med en generell analyse utfra hovedproblemstillingen før jeg tar utgangspunkt i de to delproblemstillingene. Til slutt vil jeg oppsummere analysen ved å gå tilbake til hovedproblemstillingen.

Hvordan står det til med leseferdighetene på 3.trinn ved Normann skole slik de statlige kartleggingsprøvene kartlegger?

Årets 3.trinnsprøve viser at 35 % av elevene i utvalget skårer under Utdanningsdirektoratets bekymringsgrense på en eller flere delprøver. Det skal riktignok sies at bekymringsgrensene er foreløpige og blir fastsatt først i august 2014. En oppsummert prosentandel under kritisk grense sier oss svært lite om elevenes egentlige ferdigheter, og jeg vil derfor forsøke med utgangspunkt i teoridelen å analysere og forstå hva delprøvene faktisk forteller oss. For å få et bedre inntrykk av hvor elevene plasserer seg i resultatfordelingen vil jeg forholde meg til kategoriene min veileder og jeg har satt, og minner om at rød er grunn til stor bekymring, blå regnes som en faresone og grønn er tilfredsstillende resultater.

Ved første øyekast er det to hovedtendenser som viser seg. Den første er at delprøve 1, *Ordkjeder*, og delprøve 2, *Orddiktat*, peker seg ut som delprøver elevene i utvalget har størst vansker med. Den andre tendensen jeg legger merke til er at svært få elever i utvalget skårer under kritisk grense på delprøve 3, *Ordforståelse – synonymer*, og delprøve 6, *Lese – faktatekst*. I delprøve 1, *Ordkjeder*, ser vi at det er femten elever i utvalget som skårer i blå eller rød kategori. Av disse er fem S2-elever, mens hele ti S1-elever er i samme kategori. Korrelasjonsanalysen viser at denne delprøven korrelerer signifikant med delprøve 2, *Orddiktat*. Det vil si at det er høy sannsynlighet for at elever som skårer lavt på den ene delprøven også skårer lavt på den andre, altså vi finner flere av de samme elevene med lave skår på begge delprøvene. Går vi tilbake og ser hva slags ferdigheter disse delprøvene måler, finner vi at begge delprøvene måler rene avkodings- og staveferdigheter. Som vi har sett i kapittel 3, hevder Vellutino (2003) at avkoding består av skriftbevissthet, alfabetisk bevissthet, staving og gjenkjenning av hele ord, og at for å bli en god avkoder må eleven ha en god fonologisk og ortografisk bevissthet, god ordkunnskap og grunnleggende kognitive evner. Samtidig så vi at bokstavkunnskap er en viktig prediktor for begynnende lesing (Bowey, 2005; Ehri, 1995). Når eleven skal lese og dele ordkjeder må han bruke både

fonologisk og ortografisk bevissthet. På 3.trinn må vi forvente at elevene er kommet forbi fonologisk lesing, og at de har etablert, eller er i ferd med å etablere og bruke, ortografiske strategier når de leser (Frost, 2009). Dette innebærer også en etablering av morfembevissthet (Lyster, 2009). En god ordkunnskap, både det å ha et godt ordforråd og å ha kunnskap om hvordan ord bygges opp ved hjelp av for eksempel endelser og forstavelser, påvirker ordavkodingen positivt (Biemiller, 2001; Goswami, 2000; Lyster, 2009; NRP, 2000; Vellutino, 2003). I delprøve 1 er det avgjørende at eleven kjenner ordene som er satt sammen for å kunne dele de opp riktig. Jo raskere eleven også *gjenkjenner* hele ord, det vil si at han ikke behøver å lydere seg gjennom ordene, dess bedre leseflyt og raskere avkoding har eleven. Hurtig avkoding blir lagt stor vekt på i denne delprøven. Eleven kan ha riktige svar, men om han ikke har mange nok svar vil han havne i blå eller rød kategori. Det at såpass mange S1-elever har skåret i kategori blå og rød handler etter min mening mer om usikker og langsom avkoding enn om et svakt ordforråd. Det er ingen vanskelige, lange eller ukjente ord i ordkjedene, de fleste er det som i litteraturen kalles hverdagsord (Lyster, 2009; Maagerø og Skjelbred, 2010; Øzerk, 2010), så det skulle i utgangspunktet ikke være problematisk for elevene å forstå ordene. I delprøve 2, *Orddiktat*, må eleven skrive et opplest ord korrekt for å få riktig svar. De oppleste ordene er ikke-lydrette, og har bokstavsammensetninger som for eksempel skj- og -nk, dobbelt konsontanter og stumme bokstaver. Dette betyr at eleven må ha god ortografisk bevissthet og god ordkunnskap i tillegg til grunnleggende fonologisk bevissthet, for å vite hvordan disse ikke-lydrette ordene staves. Det at disse to delprøvene korrelerer tolker jeg derfor dit at de begge først og fremst måler elevenes ortografiske ferdigheter og morfembevissthet. For å oppøve disse ferdighetene må eleven ha trening og mye leseerfaring. Det kan tyde på at elever som skårer i rød og blå kategori ikke har automatisert avkodingsferdighetene og at de mangler lesetrening i nøyaktig og hurtig avkoding, noe som kan gjøres med mengdetrening og repetert lesing (Bråten, 2007; Fingeret, 2006; Frost, 1999, 2003; Vellutino, 2003). Som vi så i kapittel 3.3 viser Melby-Lervåg og Lervåg (2011) i en studie at tospråklige barn har like gode, noen ganger bedre, avkodingsferdigheter enn enspråklige barn. Dette ser ut til å stemme med resultatene fra delprøve 1 og 2 på 3.trinn ved Normann skole.

Fordi delprøve 1 og 2 viser at avkodingsferdighetene ikke er tilfredsstillende for flere av elevene ved Normann skole, ville jeg anta at disse to delprøvene korrelerte med delprøvene i kartleggingsprøven som måler forståelse, hvilket de ikke gjør. Hvorfor er det ingen signifikant sammenheng mellom disse delprøvene? Vi har sett i kapittel 3.3 at langsom og unøyaktig

avkodning kan føre til problemer med innholdsforståelse av lest tekst (Bråten, 2007; Frost, 2003; Pressley, 2006; Vellutino, 2003), men resultatene fra 3.trinn viser at det ikke er automatikk i dette. Jeg mener dette styrker antakelsen om at lave skår på delprøve 1 og 2 ikke skyldes dårlig ordforråd. Hadde det vært årsaken mener jeg det ville vært stor sannsynlighet for at det ville vist seg i delprøvene *Ordforståelse – synonymer/homonymer*, som måler dette spesifikt. Min erfaring er at det finnes langsomme lesere som likevel viser god forståelse for det de leser. Jeg tror det kan være flere årsaker til at elevene ved Normann skole viser bedre resultater på delprøve 3-6 enn delprøve 1-2, og at det ikke er noen signifikant sammenheng mellom disse. På delprøve 3 og 5, *Ordforståelse – synonymer/homonymer*, er det læreren som leser oppgavene og svaralternativene. Det betyr at elever som strever med avkodingsferdigheter slipper å bruke energi på den biten og kan i stedet fokusere fullt og helt på forståelsen av det som blir opplest. På delprøve 3, *Ordforståelse – synonymer*, er det ingen elever som skårer i kategori rød og kun tre elever som skårer i kategori blå. Disse eleven er alle S2-elever. På delprøve 5, *Ordforståelse – homonymer*, er det til sammen syv elever som skårer i kategori rød og blå, fem av disse er S2-elever. Når eleven møter på homonymer må han for det første være klar over at et ord kan ha flere betydninger, og for det andre ha god nok lesekompetanse til å tolke konteksten og se helheten i setningen for å kunne vurdere hvilken betydning ordet har i den gitte sammenheng. Dette er en kompleks prosess og krever gode språklige ferdigheter og erfaringer både når det gjelder selve avkodningen, men også når det gjelder syntaks og semantikk (Mokhtari og Niederhauser, 2013; Pressley, 2006; Snow et al., 2005; Vellutino, 2003). Slik sett er det naturlig at flere elever, og spesielt elever med et annet morsmål, strever mer med denne delprøven enn med delprøve 3, *Ordforståelse – synonymer*. Delprøve 3 og 5 måler begge kvalitativ ordforståelse og ordforråd, men eleven trenger også et kvantitativt ordforråd for å kunne løse disse oppgavene. Hvis for eksempel eleven er usikker på svaralternativet, kan han med et kvantitativt ordforråd bruke elimineringsmetoden for å komme frem til riktig svar. På både delprøve 3 og 5 er det med to unntak S2-elever som skårer i rød og blå kategori, noe som ikke er overraskende da det er å forvente at tospråklige elever som gruppe har et mindre ordforråd enn enspråklige, samt at vi samtidig vet at tospråklige elever har utfordringer når det kommer til synonymer og homonymer (Lervåg og Aukrust, 2010; Lervåg og Melby-Lervåg, 2009; Melby-Lervåg og Lervåg, 2011; Snow, 2002).

Det er vanskeligere å gi noe godt svar på hvorfor vi ikke ser noen signifikant sammenheng mellom delprøve 1 og 2 og delprøve 4 og 6, *Lese – skjønnlitteratur/faktatekst*. Her må elevene

selv lese tekstene og oppgavene som hører til. Alle oppgavene er flervalgsoppgaver, og elevene må ha lest teksten nøye og forstått innholdet korrekt for å finne riktig svar. Hvis elevene ikke har godt nok ordforråd vil det være vanskelig å skåre tilfredsstillende på disse prøvene. Elevene kan selvsagt krysse av riktig svar med ren og skjær flaks, men det er lite sannsynlig at flertallet av elevene skulle fått så høye skår helt tilfeldig. Det at det ikke er noen signifikant sammenheng mellom delprøve 1 og 2 og de andre delprøvene, mener jeg derfor igjen støtter min tolkning om at elevene har gode ordkunnskaper, men har mangler når det kommer til den mer tekniske biten av avkodingen, som gjelder ortografiske ferdigheter og morfembevissthet samt hurtig avkoding. På begge disse delprøvene får elevene i utgangspunktet 15 minutter, men det står i lærerveiledningen at denne tiden er veiledende og at det kan gis mer tid ved behov. Erfaringene fra gjennomføringen er at kun to elever trengte mer tid for å komme igjennom teksten og svare på oppgavene. Disse to elevene er for øvrig under utredning for lesevansker. Begge delprøvene har generelt tilfredsstillende resultater, men skiller seg likevel litt fra hverandre. Delprøve 4, *Lese – skjønnlitteratur*, har fem elever i kategori rød og blå, hvor tre av disse er S2-elever, mens delprøve 6, *Lese – faktatekst*, har kun to elever i kategori blå, begge S2-elever. I følge flere forskere har elever større utfordringer med å forstå innhold i faktatekst enn i skjønnlitteratur, noe som blir begrunnet med at elever ofte har flere erfaringer med skjønnlitterære tekster og dermed lettere forholder seg til den sjangeren, samt at faktatekster ofte forutsetter andre typer og mer faglige erfaringer og (for)kunnskaper for en god innholdsforståelse (Bråten, 2007; McNamara et al., 2011; Snow et al., 2005; Vellutino, 2003). Ved første øyekast ser ikke dette ut til å stemme i vårt tilfelle. Fordi jeg har tilbrakt masse tid med dette trinnet vet jeg imidlertid at arbeid med faktatekst har hatt stort fokus gjennom skoleåret. Faktatekster er noe elevene er vant med og de vet hvordan de skal forholde seg til denne type tekst. Faktatekster har ofte et annet oppsett enn skjønnlitteratur, med tekstbokser, kart, piler, uthevet skrift etc. Elevene på dette trinnet har jobbet mye med alle disse elementene, så jeg vil tro at tekstoppsettet og sjangeren i delprøve 6 er kjent selv om ikke nødvendigvis innholdet er det. Jeg vet at enkelte av elevene valgte å lese spørsmålene først på denne delprøven, slik at de lettere kunne søke seg frem til riktig svar i teksten. Elevene visste dermed hensikten og målet med teksten, og kunne angripe teksten på en strategisk måte for å oppnå resultatene de ville ha (Perfetti et al., 2005; Snow, 2002; Snow et al., 2005). Dette vil jeg tro de har lært gjennom undervisningen. Når det kommer til delprøve 4, *Lese – skjønnlitteratur*, har ikke elevene jobbet like mye med denne type tekst dette året. Jeg mener at det å sammenholde informasjon i en narrativ tekst ikke nødvendigvis

er enklere enn en faktatekst fordi det ikke alltid er like opplagt hva som er viktig informasjon eller ikke. Elevene må lese mellom linjene på en annen måte, og hvis ikke elevene har denne kompetansen eller vet hvilke lesetrategier de bør bruke for å tilegne seg innholdet samt trening i dette, blir det vanskelig å forstå hele teksten (Bråten, 2007; Snow et al., 2005). Jeg tror det kan være noe av årsaken til at elevene ved Normann skole skårer lavere på delprøve 4 enn delprøve 6. Vi kan likevel ikke se bort i fra at ordforrådet har stoppet S2-elevene som har skåret i rød og blå kategori når det gjelder disse to delprøvene. Hvis det er huller i vokabularet, som for eksempel tekstbindingsord, er det vanskelig å få med seg all informasjon og samholde den for blant annet å kunne lese mellom linjene (Arya et al., 2011; Bråten, 2007; Graesser et al., 2003; McNamara et al., 2011; Snow et al., 2005; Vellutino, 2003). Det at det ikke er signifikante sammenhenger mellom disse delprøvene og delprøve 3 og 5, som måler ordforråd mer spesifikt, kan i såfall tyde på ustabile ferdigheter og et vokabular som ikke er godt nok. Leseutvikling er en lang prosess og det er mange ferdigheter som skal tilegnes og faktorer som skal komme på plass for at en god utvikling skal finne sted og for at resultatene skal vises. Jeg vil derfor gå tilbake ett år og se hvilke sammenhenger som finnes når vi ser på resultatene fra kartleggingsprøvene de samme elevene tok da de gikk i 2.klasse, og se om disse resultatene og eventuelle sammenhenger kan belyse elevenes utvikling og årets resultater. Det fører oss dermed over til den første delproblemstillingen:

1. Hva slags tendenser ser vi når vi sammenligner delprøvene fra kartleggingsprøvene på 2. og 3.trinn med hverandre?

Som vi så i presentasjonen av resultatene fant vi ut at det er en signifikant sammenheng mellom *Setningsforståelse 2.trinn* og *Orddiktat 3.trinn*, samt *Tekstforståelse 2.trinn* og *Orddiktat 3.trinn*. Vi fant også at det er en svak korrelasjon mellom *Orddiktat 2.trinn* og *Ordforståelse – homonymer 3.trinn*, samt *Orddeling 2.trinn* og *Orddiktat 3.trinn*. *Setningsforståelse 2.trinn* måler flere ferdigheter. For det første må eleven være i stand til å avkode ordene relativt effektivt. Det vil si at den fonologiske bevisstheten må være godt fundamentert hos eleven og at den ortografiske bevisstheten er i ferd med å etableres. For det andre bør eleven ha automatisert enkelte høyfrekvente ord og stavelser slik at lesingen har en viss flyt. Hvis ikke eleven har en god fonologisk og ortografisk bevissthet, vil mye energi gå til selve avkodingsprosessen slik at eleven kan få vanskeligheter med å forholde seg til setningsinnholdet (Bråten, 2007). Vi så tidligere at eleven trenger både fonologiske ferdigheter og ortografiske strategier for å skåre tilfredstillende på *Orddiktat 3.trinn*. Det at

det er en signifikant sammenheng mellom disse delprøvene, kan forklares med at ferdighetene som skal til for å mestre *Setningsforståelse 2.trinn* også er avgjørende for å mestre *Orddiktat 3.trinn*. Man kan uansett kanskje forvente en utvikling i positiv retning når det er ett år mellom kartleggingsprøvene og eleven får adekvat undervisning i denne tiden. Studier viser imidlertid at det kreves tid og grundig arbeid å etablere de grunnleggende ferdighetene som skal til for å bli en god leser og at det er svært viktig at de grunnleggende ferdighetene, som for eksempel fonologisk bevissthet, eies av elevene slik at grunnlaget for en god leseutvikling er solid nok (Frost, 1999, 2003; Frost og Lønnegaard, 1995; Hagtvat, 2004, 2009a; Snow et al., 1998; Vellutino, 2003). Sammenhengen kan dermed forklares med at elever som mestrer *Setningsforståelse 2.trinn* har et godt grunnlag for videre utvikling, og at det er resultatet av denne utviklingen vi ser i *Orddiktat 3.trinn*. Når vi ser nærmere på resultatene ser vi at to S2-elever skårer i rød og blå kategori på *Setningsforståelse 2.trinn*, mens på *Orddiktat 3.trinn* har dette tallet steget til fire S2-elever. Når det gjelder S1-elever var det også der to som skåret i blå kategori på *Setningsforståelse 2.trinn*, men dette har økt til seks S1-elever på *Orddiktat 3.trinn*. Det er interessant at resultatene har hatt en sterkere negativ økning for gruppen med S1-elever sammenlignet med gruppen med S2-elever. Det betyr at selv om det er en signifikant sammenheng mellom disse to delprøvene, så er det fortsatt slik at elever som mestrer *Setningsforståelse 2.trinn* ikke nødvendigvis mestrer *Orddiktat 3.trinn*. Kanskje har ikke det fonologiske og ortografiske fundamentet vært godt nok for disse elevene.

Det er samme avkodingsferdigheter som de elevene trenger i *Setningsforståelse 2.trinn*, som også er nødvendige når eleven skal forholde seg til lesing og forståelse av tekst, og som derfor kan være en forklaring på sammenhengen mellom *Tekstforståelse 2.trinn* og *Orddiktat 3.trinn*. En annen forklaring på denne sammenhengen kan være elevens erfaringer med språk, både muntlig og skriftlig. Teksten som er brukt i *Tekstforståelse 2.trinn* er en autentisk fabel, noe som gjør at syntaksen kan fremstå som litt annerledes enn det elevene vanligvis møter i konstruerte lesebok-tekster. For elever som er blitt lest mye for av ulike litteratur og sjangere vil kanskje ikke teksttypen være så ukjent. Studier viser at rikelig med språklige erfaringer, muntlig og skriftlig, gir bredere ordforråd og en høyere utviklet metaspråklig bevissthet (Frost, 1999; Goswami, 2000; Snow et al., 1998; Vellutino, 2003). Det å ha høy metaspråklig bevissthet betyr blant annet ortografisk bevissthet, som igjen henger sammen med staving (Vellutino, 2003). Den signifikante sammenhengen vi ser mellom *Tekstforståelse 2.trinn* og *Orddiktat 3.trinn* kan dermed forklares med de gode språklige erfaringene eleven besitter. Det er gledelig å se at flere elever skårer tilfredsstillende på *Orddiktat 3.trinn* enn *Tekstforståelse*

2.trinn, selv om disse delprøvene ikke er direkte sammenlignbare. Særlig er det et løft i S2-gruppen. Det kan bety at elevene har hatt en positiv utvikling når det gjelder ordkunnskap, for som vi har sett er det enklere å avkode og dermed stave, ord man kjenner (García, 2003; Vellutino, 2003).

Det som kan virke litt pussig er at det ikke er signifikant sammenheng mellom *Orddiktat 2.trinn* og *Orddiktat 3.trinn*. Jeg ville tro at disse delprøvene måler samme type ferdighet og grunnlag, og at vi derfor ville sett en sammenheng. Både i gruppen med S1- og S2-elever øker mengden av elever som skårer i rød og blå kategori, og særlig er det en negativ utvikling blant S1-eleven. En forklaring kan være at der *Orddiktat 2.trinn* måler fonologisk bevissthet ved hjelp av lydrette ord, samt begynnende ortografiske ferdigheter ved hjelp av ikke-lydrette, høyfrekvente småord (for eksempel *det*, *og*, *som*), måler *Orddiktat 3.trinn* i hovedsak ortografiske ferdigheter ved hjelp av ord som er kjente, men hverken lydrette eller spesielt enkle (for eksempel *kino*, *sterkt*, *tanken*). En ikke-sammenheng mellom disse to delprøvene vil i såfall kunne bety at fonologiske ferdigheter ikke er nok i seg selv for å utvikle ortografiske ferdigheter. Det kan være at undervisningen ikke har hatt fokus på ortografiske strategier, og at elevene ikke har fått nok trening i å tilegne seg dette. Eller det kan være at elevene har for lite lesetrening slik at de har hatt for få møter med ord og ortografiske mønstre til at de skal bli kjente nok for elevene (Vellutino, 2003). En ikke-signifikant sammenheng kan gi støtte til studiene referert til overfor, som viser at det tar tid og krever systematisk arbeid å etablere grunnleggende ferdigheter (Frost, 1999, 2003; Frost og Lønnegaard, 1995; Hagtvat, 2004, 2009a; Snow et al., 1998; Vellutino, 2003). Vi kan ikke vente at ferdigheter og resultater kommer av seg selv.

Det er en svak signifikant sammenheng ($p < .011$) mellom *Orddiktat 2.trinn* og *Ordforståelse – homonymer 3.trinn*. Det samme ser vi mellom *Orddeling 2.trinn* og *Orddiktat 3.trinn* ($p < .012$). I *Orddeling 2.trinn* skal elevene dele sammensatte ord i to. For å være i stand til det er det en forutsetning at eleven kan identifisere hvilke to ord det sammensatte ordet består av. Det vil si at han må kunne analysere ordet, heve seg over det semantiske aspektet ved helheten og i stedet forholde seg til formen. Eleven må samtidig være i stand til å se hvert delord som en helhet. I det ligger det å kunne forholde seg til ortografiske mønstre, ikke bare det fonologiske systemet, for å for eksempel kunne dele *kattunger* eller *blåkløkke* på rett sted. Når det finnes en svak sammenheng mellom denne delprøven og *Orddiktat 3.trinn*, som vi tidligere har konstatert at måler ortografiske ferdigheter, kan det forklares med at elever som

allerede har en ortografisk bevissthet i 2.klasse har større sannsynlighet for å mestre ikke-lydrette ord i 3.klasse. Det er litt vanskeligere å se hvorfor det er en svak signifikant sammenheng mellom *Orddiktat 2.trinn* og *Ordforståelse – homonymer 3.trinn*. Det er ingen åpenbare likheter når det gjelder ferdighetene delprøvene måler, ei heller ser jeg noen likheter i ordene som er brukt. Vi vet imidlertid at elever som tidlig får erfaringer med skriftspråklige aktiviteter fra hjem og barnehage har større forutsetninger for å tilegne seg lese- og skriveferdigheter. Disse barna har også større ordforråd enn barn som mangler skriftspråklige erfaringer (Biemiller, 2001, 2005; Hart og Risley, 1995; Heath, 1982; Snow et al., 2001; Tabors et al., 2001). Kanskje er det denne tendensen vi ser i sammenhengen mellom *Orddiktat 2.trinn* og *Ordforståelse – homonymer 3.trinn*, at barn som har gode språklige forutsetninger raskere tilegner seg fonologiske, ortografiske og staveferdigheter, og samtidig har et rikt og utvidet ordforråd?

Ser vi litt nærmere på sammenhengene mellom de ulike delprøvene innad i kartleggingsprøven for 2.trinn, utpeker delprøve 5, *Setningsforståelse*, seg som en delprøve som korrelerer signifikant med fire av de andre delprøvene. Dette er interessant med tanke på at denne delprøven også korrelerer signifikant, som vi har sett, med *Orddiktat 3.trinn*. Kan delprøven *Setningsforståelse 2.trinn*, hjelpe ytterligere til med å belyse og forstå leseferdighetene på 3.trinn? Delprøvene fra kartleggingsprøven for 2.trinn *Setningsforståelse* korrelerer signifikant med *Bilde til ord*, *Orddeling*, *Skriftlig instruksjon* og *Tekstforståelse*. Vi har tidligere sett hvilke ferdigheter eleven må ha for å mestre *Orddeling* og *Tekstforståelse*. Jeg vil nå se på hva som skal til for å mestre *Bilde til ord* og *Skriftlig instruksjon*. På delprøve 3, *Bilde til ord*, ser eleven ett bilde og fire ord, der ett av ordene passer med bildet. De andre ordene er ganske like det riktige ved at de har samme bokstaver eller står i entall/flertallsform. For at eleven skal velge riktig ord er det derfor avgjørende at han har en god fonologisk bevissthet og at han kan avkode nøyaktig. Det er ikke like avgjørende med en ortografisk bevissthet, men det vil helt klart hjelpe da oppgaven går på tid og dermed krever et visst lesetempo. Delprøve 6, *Skriftlig instruksjon*, skiller seg ut fra de andre delprøvene ved at eleven skal utføre en handling som viser at han har forstått instruksjonen og tekstinholdet. Samtidig er dette en slags multimodal tekst hvor en del av informasjonen finnes i kartet handlingene skal utføres i. Eleven må dermed ha en viss kompetanse i å forholde seg til instruksjon og kart som sjanger, og kunne identifisere ord og tekstinformasjon i den grafiske fremstillingen. På en måte kan man si at delprøvene bygger på hverandre i lesekompetanse, der *Bilde til ord* er laveste mestringsnivå (nå holder vi delprøve 1

og 2, *Bokstavgjennkjennning* og *Orddiktat* utenfor), etterfulgt av *Orddeling*, *Setningsforståelse*, *Skriftlig instruksjon*, og til slutt *Tekstforståelse*. Som sagt vil jeg mene at fonologisk bevissthet er avgjørende for god mestring av delprøve 3, *Bilde til ord*. I tillegg kommer det faktum at eleven må kjenne til selve ordet som hører til bildet, om ikke ekspressivt så i hvert fall reseptivt (Baumann et al., 2003). Når jeg analyserer delprøve 3, 4, 5, 6 og 7, finner jeg at det er disse to faktorene – fonologisk bevissthet og ordforråd – som er ferdighetene som er felles for alle disse delprøvene. Det kan tyde på at elever som har gode fonologiske ferdigheter og et godt ordforråd med stor sannsynlighet vil mestre alle disse delprøvene tilfredsstillende. Samtidig har vi sett at delprøve 4, 5, 6 og 7 også vil kreve en begynnende etablering av ortografisk bevissthet og strategi. Det igjen kan tyde på at elevene som har tilfredsstillende skår på delprøve 3, *Bilde til ord*, også har god ortografisk bevissthet i tillegg til fonologisk bevissthet. Denne antakelsen mener jeg styrkes når vi i tillegg vet at delprøve 3, *Bilde til ord*, korrelerer signifikant med delprøve 4, *Orddeling* og delprøve 7, *Tekstforståelse*. Vi finner imidlertid ingen signifikant sammenheng mellom delprøve 3, *Bilde til ord* og delprøve 6, *Skriftlig instruksjon*. Årsaken til det kan være at eleven må mestre en del andre komponenter i tillegg til å være en habil avkoder, som dette med å lese kart, ta instruksjon og utføre en handling, samtidig som man må forholde seg til teksten etc. Dette kan være ferdigheter elevene har lite erfaringer med, og derfor en forklaring på hvorfor de skårer lavere enn hva de tekniske avkodingsferdighetene antyder. Samtidig er det verdt å merke seg at analysen viser ingen signifikant korrelasjon mellom delprøve 6, *Skriftlig instruksjon*, og delprøve 7, *Tekstforståelse*. I begge delprøver skal informasjon hentes, tolkes og settes i sammenheng, og i noen tilfeller må leseren også vurdere og reflektere. Men der instruksjon er rett på sak, kan en skjønnlitterær tekst være mer antydende slik at leseren må lese mellom linjene. Jeg vil hevde at det kreves større lesekomptanse i å skulle «lese mellom linjene» enn å få «rett på sak»-instruksjon. Dette kan derfor være en av årsakene til at flere elever mestrer *Skriftlig instruksjon* bedre enn *Tekstforståelse*, og at det ikke er korrelasjon mellom dem. Særlig ser vi at S2-elever strever betraktelig mer på *Tekstforståelse* enn på *Skriftlig instruksjon*. En årsak til det kan være mangelfullt ordforråd, selv om de andre analysene (for eksempel sammenhengene med *Orddiktat 3.trinn*) ikke nødvendigvis antyder det.

Hvis det stemmer at de signifikante sammenhengene mellom delprøvene på 2.trinn i all hovedsak forklares med fonologiske og ortografiske ferdigheter og ordforråd, kan det virke litt underlig at ikke flere elever skårer i grønn kategori når det kommer til *Orddiktat 3.trinn* sett i forhold til antall elever som skårer i grønn kategori når det gjelder de aktuelle

delprøvene på 2.trinnsprøven, og spesielt delprøve 5, *Setningsforståelse*, som korrelerer signifikant med *Orddiktat 3.trinn*. Det kan bety at det fonologiske og ortografiske grunnlaget er tilstede hos elevene, men at elevene, som nevnt ovenfor, trenger trening slik at ferdighetene blir automatisert og at dette som sagt tar tid (Bråten, 2007; Fingeret, 2006; Frost, 1999, 2003; Vellutino, 2003). Tilfredsstillende resultater må ikke bli en sovepute slik at man glemmer det videre arbeidet med leseutviklingen.

Før vi går videre til delproblemstilling 2, vil jeg trekke frem to andre ikke-signifikante sammenhenger jeg finner svært interessante. *Bokstavgjenkjenning 2.trinn* og *Lese – skjønnlitteratur 3.trinn* korrelerer ikke signifikant med noen av de andre delprøvene, hverken når det gjelder innad i kartleggingsprøvene eller på tvers av trinnene. Jeg finner dette underlig. Bowey (2005) og Ehri (1995) har begge trukket frem bokstavkunnskap som en viktig prediktor når det gjelder begynnende lesing. Resultatene fra 2.trinn viser at alle bortsett fra to elever skårer i grønn kategori på *Bokstavgjenkjenning*. På 2.trinn viser flere elever i denne delprøven at de kan bokstavene, men samtidig viser de ved andre delprøver at de ikke er i stand til å bruke dem på en relevant måte. Kan vi da se bokstavgjenkjenning som en prediktor for begynnende lesing? Frost (1999) definerer begynnende lesing som stadiet etter førleserstadiet, der barnet leser ved hjelp av visuelle hjelpemidler (for eksempel logolesing som REMA 1000). Det vil si at begynnende lesing kan innebære en overgangsfase der barnet bruker både visuelle kjennetegn og fonem-grafem-forbindelser. Kanskje delprøvene til kartleggingsprøven for 2.trinn ikke måler ferdigheter for begynnende lesing, men i stedet måler ferdigheter eleven trenger for å være en overgangsleser (Frost, 1999)? Altså at ferdighetene som måles er for avanserte til å tilhøre en begynnerleser? I så fall vil det bety at bokstavkunnskap ikke kan predikere lesing *etter* begynnerleerstadiet. Nå vet vi ikke hvordan resultatene hadde sett ut om flere elever ikke viste mestring i bokstavgjenkjenning. Kanskje hadde flere elever skåret i kategori rød og blå på andre delprøver da? Vi kan heller ikke si at det ikke er noen sammenheng mellom bokstavkunnskap og andre avkodingsferdigheter, for uten bokstavkunnskap kan eleven umulig lese eller skrive noe i det hele tatt. En ting virker sikkert, når denne delprøven ikke korrelerer med noen andre delprøver må det bety at bokstavgjenkjenning ikke er nok for å bli en god leser. Da kreves det i tillegg andre ferdigheter. Hva da med *Lese – skjønnlitteratur 3.trinn*, hvorfor finner vi ingen signifikante sammenhenger hvor denne delprøven er inkludert? For å lese og forstå en skjønnlitterær tekst kreves det relativt gode avkodingsferdigheter. Eleven må være over de første stadiene av leseutviklingen hvor de fonologiske og ortografiske stadiene etableres, og

være godt på vei over mot automatisering av disse ferdighetene, for at energien kan brukes til arbeid med leseforståelsen (Bråten, 2007; Frost, 1999). Det er ingen tvil om at elever som skårer innenfor grønn kategori på denne delprøven besitter gode nok avkodingsferdigheter for å mestre dette. Det er dermed ikke sagt at gode avkodingsferdigheter er nok for å skåre innenfor grønn kategori. Det å forholde seg til tekst handler om mer enn hurtig og sikker avkoding. Jeg har tidligere nevnt at det var flere i utvalget som skåret bedre på *Lese – faktatekst 3.trinn* enn *Lese – skjønnlitteratur 3.trinn*, og at en forklaring kan være at S2-elever har mangler i ordforrådet som gir negative skår i *Lese – skjønnlitteratur 3.trinn*. En annen årsak kan være at elevene har jobbet mer med faktatekst som sjanger enn med skjønnlitteratur. Sjangerkunnskap og leseerfaringer er viktige forutsetninger for leseforståelse. Det samme er det å vite hensikt og mål med teksten, samt forkunnskaper om tekstens tema og ellers generell kunnskap (Bråten, 2007; DeTemple, 2001; Nation, 2005; Perfetti et al., 2005; Snow, 2002; Snow et al., 2005; Vellutino, 2003; Øzerk, 2010). Disse forutsetningene vet vi at mange av elevene på 3.trinn ved Normann skole har når det gjelder faktatekster fordi dette er noe som har hatt stort fokus gjennom skoleåret. Det kan derimot se ut til at elevene ikke har like store forutsetninger for å forstå og forholde seg til skjønnlitterære tekster. Vi vet i hvert fall ut fra hva lærerne kan fortelle at de ikke har jobbet like mye med denne sjangeren i undervisningen, det vil si at elevene kanskje heller ikke har fått de nødvendige strategiene som trengs for å gripe innholdet i tekstene. LK06 legger vekt på tre lese måter når det gjelder lesing som grunnleggende ferdighet: Finne informasjon, Forstå og tolke, Reflektere og vurdere. Elevene må få de redskapene og strategiene de trenger for å kunne bruke disse lese måtene aktivt og selvstendig i møte med ulike teksttyper og sjangere. Skjønnlitteratur krever andre typer strategier enn faktatekster. Om ikke elevene ved Normann skole har fått disse verktøyene eller fått trent nok på dem, vil det også være vanskelig å forstå innholdet på en god nok måte selv om avkodingen er aldri så god. I tillegg til høyt fokus på faktatekster har lærerne på 3.trinn hatt stort fokus på ord- og begrepslæring det siste skoleåret. Det fører oss over til andre delproblemstilling:

2. I hvilken grad kan et helhetlig fokus på ord- og begrepslæring på 3.trinn bidra til å styrke tospråklige elevers leseforståelse?

En viktig faktor og bakgrunn for min masteroppgave er elevgruppen vi har på Normann skole der 50,9 % av elevene er tospråklige og 40,4 % har vedtak etter § 2-8. Som jeg nevnte i innledningen har ikke skolen klart å følge opp disse elevene på en tilfredsstillende måte i

begynneropplæringen, og veldig mange har skåret under kritisk grense på de statlige kartleggingsprøvene i lesing for 3.trinn. Særlig gjelder dette på delprøver som måler ord- og begrepsforståelse, en av de viktigste forutsetningene for en god leseutvikling (Biemiller, 2001; Goswami, 2000; Lyster, 2009; NRP, 2000; Roe, 2011; Snow et al., 2005; Snow og Sweet, 2003; Snow et al., 2001; Vellutino, 2003). For å gi et lite bilde av hvordan resultatene har sett ut de siste to foregående årene ut har jeg valgt å trekke frem delprøve 3, *Ordforståelse – synonymer*. Selv om årets kartleggingsprøve er revidert er en tilsvarende delprøve å finne i den forrige utgaven. Tall fra skolens registreringssystem¹⁷, Vokal (udatert)¹⁸, viser at i 2012 skåret 42,4 % av 3.trinn (bestående av 59 elever, hvorav 25, det vil si 42,4 %, har § 2-8-vedtak) det året under kritisk grense på denne delprøven. To av disse elevene var S1-elever, mens resten, det vil si 23 elever, var S2-elever. Tilsvarende tall fra 2013 viser at 32,3 % av 3.trinn (bestående av 62 elever, hvorav 27, det vil si 41,9 %, har § 2-8-vedtak) skåret under kritisk grense. To av disse elevene var S1-elever, mens resten, det vil si 18 elever, var S2-elever. Siden det har vært et pågående arbeid de siste to årene i personalet ved Normann skole når det gjelder bevisstgjøring og fokus på lesing som grunnleggende ferdighet, ønsket jeg å se om dette ville gi synlige resultater på årets kartleggingsprøve for 3.trinn. Spesielt har jeg vært interessert i å øke elevenes vokabular siden dette har vært det området som har pekt seg mest ut i en negativ retning. Jeg har tidligere beskrevet tiltak som er blitt gjort i forbindelse med dette arbeidet på 3.trinn i kapittel 2.2, hvor blant annet systematisk arbeid med ukas ord har vært gjennomført så å si hver uke både på klassenivå og i gruppeundervisning for elever med § 2-8-vedtak.

Når vi ser på resultatene fra kartleggingsprøvene fra årets 3.trinn viser tallene fra samme delprøve som over, *Ordforståelse – synonymer*, at 7,5 % av utvalget, det vil si tre elever av 40, skårer i kategori blå og ingen i rød. Disse er alle S2-elever. Når delprøve 3, *Ordforståelse – synonymer*, og delprøve 4, *Ordforståelse – homonymer*, regnes sammen slik det skal gjøres i årets kartleggingsprøver, er det kun en elev som skårer under kritisk grense. Selv om utvalget og antall elever med § 2-8-vedtak er noe mindre enn de forrige kullene, og det derfor kan gi noe uriktig sammenligningsgrunnlag, kan vi vel likevel si at det ser ut til å ha vært en stor forbedring fra tidligere år når det gjelder elevenes ordforståelse. For å få et mer detaljert bilde av S2-elevenes leseforståelse vil jeg se nærmere på resultatene innenfor de enkelte

¹⁷ Med et forbehold om at resultatene og tallene er riktig registrert.

¹⁸ Hentet 13.mai, 2014 fra Vokals intranett:

<https://www.vokal.no/Evaluation/UserList?miid=1054&activityId=136&isHistory=true&withAnswers=false&listId=0&userTypeGradId=37#/?isViewResult=false>

delprøvene. På delprøve 2, *Orddiktat*, er det prosentvis omtrent likt skår mellom S1- og S2-elever, mens på delprøve 1, *Orddeling*, skårer S2-elevene prosentvis bedre enn S1-elevene. Jeg har tidligere i analysen drøftet hva årsakene til disse resultatene kan være, og blant annet vist til Melby-Lervåg og Lervåg (2011) som i sin studie viser at tospråklige barn ofte har like gode eller bedre avkodingsferdigheter enn enspråklige barn, noe denne delprøven måler. Samtidig har jeg vist at for å skåre tilfredsstillende på delprøven må eleven kjenne ordene som er brukt, og dermed ha et visst ordforrådsgrunnlag. På delprøve 2, *Orddiktat*, måles flere av de samme ferdighetene, og skårene her er bedre og jevnere for både S1- og S2-elevene. Siden det kan tyde på at elevene som skårer i rød og blå kategori på disse to delprøvene først og fremst mangler tekniske avkodingsferdigheter, vil jeg gå til delprøve 3, 4, 5 og 6 for å se hva de kan fortelle oss om elevenes eventuelle bedring av ord- og leseforståelse.

På delprøve 3, *Ordforståelse – synonymer*, og delprøve 6, *Lese – faktatekst*, skårer alle S1-elevene i grønn kategori, mens på delprøve 4, *Lese – skjønnlitteratur*, og delprøve 5, *Ordforståelse – homonymer*, skårer to S1-elever i rød og blå kategori. Det betyr at på delprøve 3, 4, 5 og 6 er det prosentvis klart flere S2-elever enn S1-elever som skårer i rød og blå kategori. Forholder vi oss kun til disse tallene og sammenligner S1- med S2-elever kan det se ut til at tiltakene for å styrke de tospråklige elevenes leseforståelse ikke har virket, da de fortsatt skårer lavere enn de enspråklige elevene. Det kan imidlertid diskuteres om det er riktig å ensidig sammenligne S2-resultatene med S1-resultatene. Som vi har sett i teorikapitlene vil utgangspunkt og forutsetninger være svært forskjellige ettersom hva slags språklig, sosiokulturell og økonomisk bakgrunn elevene har (Biemiller, 2001; Hart og Risley, 1995; Heath, 1982; Lyster, 2009; Snow et al., 2005; Snow et al., 2001; Tabors et al., 2001), og det vil være utopisk å tro at dette vil rette seg opp etter et par års skolegang. Jeg vil derfor hevde at det er mer relevant å ta utgangspunkt i elevene det gjelder og sammenligne disse med seg selv. Går vi tilbake til 2.trinns resultatene og delprøve 7, *Tekstforståelse*, var det ni S2-elever som skåret i rød og blå kategori, det vil si 60 % av S2-elevene. Sammenligner vi disse resultatene med *Lese – skjønnlitteratur/faktatekst 3.trinn*, er det nå henholdsvis tre og to elever som skårer i samme kategorier. Det må kunne sies å være en kraftig forbedring. Som vi så i korrelasjonsanalysen med 2. og 3.trinnsresultatene, korrelerer også *Tekstforståelse 2.trinn* med *Orddiktat 3.trinn*. Når vi så disse resultatene opp mot hverandre og hvilke ferdigheter de målte, kunne det se ut til også utfra disse analysene at S2-elevenes ordkunnskaper er forbedret siden i fjor. Hvis vi igjen ser nærmere på de ulike delprøvene er det tre delprøver hvor S2-elever skårer i rød kategori, noe som gir grunn til stor bekymring.

Disse delprøvene er 2, 4 og 5, *Orddiktat*, *Lese – skjønnlitteratur* og *Ordforståelse – homonymer*. På hver av disse delprøvene er det imidlertid kun en elev som skårer i rød kategori, noe som i seg selv er et ganske bra resultat. Det er riktignok flere elever som skårer i blå kategori, og selv om ikke det er en kategori som gir grunn til stor bekymring er dette resultater vi bør være oppmerksomme på. Det kan også se ut som om elevene har noe ustabile ferdigheter siden delprøvene ikke korrelerer og det dermed ikke er samme elever som skårer lavt på hver delprøve. Dette kan tolkes både negativt og positivt. Negativt fordi det viser at elevene ikke eier ferdighetene og kompetansen som de trenger, positivt fordi det kan tolkes dit hen at de er på vei til å eie ferdighetene.

Uansett årsak kan vi slå fast at resultatene når det gjelder delprøven som måler *Ordforståelse – synonymer*, er bedre på årets kartleggingsprøve for 3.trinn enn de var i 2012 og 2013. Det er ikke unormalt at elevresultater kan svinge og variere fra år til år. Elever er ikke en ensartet gruppe, selv om faktorer som språk, hjemmeforhold og økonomisk status kan være forholdsvis like. Kanskje er det sånn at elevene på årets 3.trinn er spesielt sterke sett i forhold til de to foregående trinnene, eller at de to foregående trinnene har vært spesielt svake. Dette er variabler jeg ikke har full kontroll på i denne studien, selv om skolens erfaringer ikke tilsier at det er slik. Som jeg skrev i innledningen er det ikke uvanlig at elevene ved Normann skole klarer seg bra på kartleggingsprøvene på 1. og 2.trinn, men faller igjennom når de kommer til 3.trinn. Læreren er en annen variabel jeg ikke har kontroll på. Alle trinnene har hatt forskjellige lærere, og vi vet fra andre studier at læreren har mye å si for elevers prestasjoner og skolefaglige resultater (Øzerk, 2010b). Det kan tenkes at de andre trinnene har vært uheldige med lærerne sine, eller at de ikke er blitt fulgt så godt opp som de burde, eller det kan være slik at lærerne på årets 3.trinn er spesielt dyktige i faget sitt og til å undervise elevene at de ville ha oppnådd disse resultatene for sine elever uansett tiltak. Min erfaring er at kontaktlærerne på årets 3.trinn er engasjerte i sine elever, dedikerte i arbeidet og åpne for justeringer for å finne tiltak som virker. Dette er egenskaper jeg tror er nyttige i en lærers hverdag og ikke minst viktige for elevers læring (Øzerk, 2010b). Samtidig tror jeg at tiltakene som er gjennomført på årets 3.trinn samt bevisstheten rundt lesing som grunnleggende ferdighet har gitt resultater. Jeg tror ikke det er tilfeldig at så få av årets kull skårer i kategori rød og blå når det kommer til ord- og leseforståelse. Spesielt vil jeg trekke frem arbeidet med ukas ord som et godt og systematisk arbeid, noe vi har sett i kapittel 5.3 at flere forskere mener er av stor betydning for vokabularutviklingen (Baumann et al., 2003; Biemiller, 2001, 2005; NRP, 2000; Snow, 2002; Snow et al., 2005). I undervisningen og arbeidet med ukas ord

er det for det første vært vektlagt ord som elevene møter på i klassens tema eller tekst. Alle ordene er dermed satt i en kontekst. For det andre har lærerne prioritert ord som vi vet S2-elever ofte har vanskeligheter med, slik som ord utenfor hverdagsspråket, sammensatte ord, metaforer og språklige bilder, og ord som bøyes i ulike former (Golden, 1990, 2006; Maagerø og Skjelbred, 2010; MacDonald og Ryen, 2008; Snow et al., 2005). For det tredje har lærerne lagt spesielt stor vekt på å utvide det kvantitative ordforrådet med utgangspunkt i Baumann et al.s (2003) prinsipper for effektiv vokabularinstruksjon. I observasjoner har jeg sett at elever gjennom skoleåret er blitt mer observante og utforskende når de møter ord de ikke forstår. Et eksempel på det er da *nøkkelord* var ett av ukas ord. Flere av elevene resonnerte på egenhånd seg frem til at det måtte være et ord som åpnet noe, siden en nøkkel åpner dører. Et annet eksempel er fra da 3.trinn hadde kartleggingsprøve i engelsk i februar 2014. Lærerne kunne fortelle at de hadde lagt merke til elever som brukte samme analyserings- og tilnærmingmetoder de hadde lært i arbeid med ukas ord når de møtte på engelske ord i prøven som de ikke forstod. Dette viser at elevene tar til seg strategiene og etter hvert blir mer selvstendige i arbeid med lesing og forståelse, noe som stemmer med teorien om nærmeste utviklingssone og at det eleven klarer med litt hjelp i tide i dag klarer han alene i morgen (Vygotskij, 1934/2001; Øzerk, 2011). Ut i fra det vi vet om tidligere tall og årets resultater, vil jeg hevde at tiltakene som er gjennomført på 3.trinn ved Normann skole dette året har ført til bedre resultater når det gjelder elevenes ord- og begrepslæring og for resultater på delprøvene som måler ord- og leseforståelse. Når det gjelder delprøve 1 og 2, *Orddeling* og *Orddiktat*, ser det ikke ut til at tiltakene har hatt samme effekt da skårene der er noe lavere. Dette fører oss tilbake til hovedproblemstillingen, og jeg vil nå oppsummere analysen og drøftingene ved å gå tilbake til den:

Hvordan står det til med leseferdighetene på 3.trinn ved Normann skole slik de statlige kartleggingsprøvene kartlegger?

Etter å ha analysert og drøftet resultatene ved hjelp av problemstillingene og i lys av teorien, skal jeg forsøke å oppsummere hovedfunnene ved å svare på hovedproblemstillingen over. Elevene på 3.trinn ved Normann skole viser i all hovedsak tilfredsstillende resultater i ord- og leseforståelse. Dette viser seg spesielt i delprøvene som måler *Ordforståelse – synonymer* og *Lese – faktatekst*. Dette mener jeg speiler fokuset og tiltakene som er blitt gjennomført på trinnet dette skoleåret i ord- og begrepslæring samt undervisning i det å lese og forholde seg til faktatekst. Dessverre ser det også ut til at det speiles i resultatene at det har vært mindre

fokus på avkodingsferdigheter som sikring av fonologiske og ortografiske ferdigheter, og hurtig og nøyaktig lesing. Når vi sammenligner årets resultater med fjorårets resultater fra kartleggingsprøvene på 2.trinn, ser vi sammenhenger som viser betydningen av et godt fonologisk og ortografisk grunnlag for en videre god leseutvikling. Samtidig ser vi at dette grunnlaget og disse ferdighetene fortsatt må få fokus videre i elevenes leseutvikling, og at arbeid med dette krever tid og innsats. Vi ser også at bokstavkunnskap ikke er nok for å sikre fremtidige gode lesere. Videre viser funn at gode avkodingsferdigheter ikke automatisk gir god leseforståelse, men at lesestrategier må læres for å kunne bruke lesemåtene i LK06 – Finne informasjon, Forstå og tolke, Reflektere og vurdere. Med andre ord, elevene ved 3.trinn på Normann skole har generelt gode ferdigheter når det gjelder ord- og leseforståelse, men trenger mer trening for å trygge og bedre avkodingsferdighetene for å oppnå en mer nøyaktig, sikrere og hurtigere lesing. Slik nivået på tekstene er på dette årstrinnet klarer elevene seg stort sett med avkodingsferdigheten de viser nå. Vi vet imidlertid at tekstnivået blir mer avansert både når det gjelder lengde og innhold videre oppover på trinnene, og av erfaring merkes dette ofte i overgangen til 5.trinn (jf. «The fourth grade slump», McNamara et al., 2011; Sweet og Snow, 2003; Snow et al., 2005). Det er derfor av stor betydning å sikre så gode avkodingsferdigheter så tidlig som mulig slik at energien kan brukes til innholdsforståelse når teksten krever mer av det. Det er også på sin plass å understreke at arbeidet med å styrke elevenes ord- og begrepslæring må fortsette for å opprettholde og bedre leseforståelsen ytterligere. I neste kapittel vil jeg se på hva slags pedagogiske konsekvenser disse funnene kan ha for Normann skole.

6.3 Pedagogiske implikasjoner

Etter å ha analysert og drøftet denne studiens funn, mener jeg det avdukes tre hovedområder for videre pedagogisk arbeid. Det første området gjelder systematisk arbeid med ord og begrep. Hvis årets resultater på kartleggingsprøvene for 3.trinn er representative for skolen som helhet, ser det ut til at Normann skole er på rett vei når det gjelder å styrke elevenes leseferdigheter. Skolens ledelse må imidlertid vurdere om resultatene er representative eller om de først og fremst gjelder 3.trinn. Det bør vurderes om tiltakene som er satt i gang på 3.trinn også kan gjennomføres på de andre trinnene. Noe må tilpasses aldersnivå og undervisningsmetode, men tiltak som sørger for systematisk og grundig arbeid med ord og begrep, gjerne etter Baumann et al.s (2003) prinsipper, bør absolutt prioriteres og

gjennomføres på alle trinn. Dette området er spesielt viktig for Normann skole da 50,9 % av elevene er tospråklige, og derfor trenger enda mer tilrettelegging for at en tilfredsstillende og grundig vokabularutvikling skal finne sted for igjen å ivareta en god leseutvikling og leseforståelse.

Det andre hovedområdet gjelder arbeid med avkodingsferdigheter. Dette er et område Normann skole bør prioritere sterkere fremover. Hvis ikke elevene er sikret et fast fundament for god avkodning, bestående av automatiserte fonologiske og ortografiske strategier, er det fare for at en god leseflyt ikke finner sted. I verste fall vil dette gå utover leseforståelsen, og elevene vil dermed streve med å ta til seg læring. Dette er ferdigheter som krever møysommelig tid, innsats og arbeid, kanskje mer enn mange lærere er klar over. Avkodingsferdighetene bør automatiseres så tidlig som mulig i skoleløpet, og det anbefales derfor at arbeid med dette får hovedfokus på småskoletrinnet gjennom arbeid med språkleker, bevisstgjøring, balansert leseundervisning og repetert lesing (Bråten, 2007; Fingeret, 2006; Frost, 1999, 2003; Frost og Lønnegaard, 1995; Hagtvatn, 2004, 2009a; Pressley, 2006; Vellutino, 2003).

Det tredje området jeg mener denne studien viser er viktig, er arbeid med lesestrategier og sjangertyper. Kartleggingsprøvene for 3.trinn viser at arbeid med faktatekster gir gode resultater. Jeg tror at arbeid med andre sjangere og lesestrategier i forhold til dem vil løfte elevenes leseforståelse og leseutvikling. Elevene vil møte mange typer tekster gjennom skoleløpet og også i sin hverdag utenfor skolen, og vil trenge verktøy og trening i å bruke dem for å ta til seg innhold og læring. Snow et al. (2005) hevder at møter med ulike sjangere kan og bør skje så tidlig som mulig i et barns leseutvikling for en gunstig utvikling av ulike ferdigheter knyttet til ulike teksttyper. Lærerne ved Normann skole bør dermed legge vekt på møter og arbeid med et litteraturmangfold helt fra 1.trinn og videre oppover.

Denne studien er ikke nødvendigvis relevant for andre skoler, men ferdighetene som trengs for en god leseutvikling er universale. Det kan derfor være nyttig for andre skoler å se hva Normann skole har fokus på og hvilke tiltak som synes å ha suksess og vurdere om dette er noe som også bør gjennomføres andre steder. Enhver lærer og skoleledelse må ha kontroll på sine elevers utvikling og gi dem den oppfølging og undervisning de til enhver tid trenger og har krav på (Opplæringslova, 1998). Tiltak er ikke bra for tiltakets skyld, men om tiltaket kan styrke en god og effektiv utvikling bør det absolutt vurderes.

Litteraturliste

- Alver, V. og Selj, E. (2008). Å lese fagtekster på andrespråket. I E. Selj og E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2.utg., s.107-129). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Arya, D.J., Hiebert, E.H. og Pearson, P.D. (2011). The effects of syntactic and lexical complexity on the comprehension of elementary science texts. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (1), 107-125. Hentet fra <http://iejee.com/>
- Aukrust, V.G. (2007). «Røverkjøp» og «bra kjøp»: om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s.110-127). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Aukrust, V.G. og Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige barn og lesing – hvordan kan barnehagen og skolens begynnerundervisning legge til rette for leseforståelse? I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s.128-146). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Baumann, J.F., Kame'enui, E.J. og Ash, G.E. (2003). Research on vocabulary instruction: Voltaire Redux. I J. Flood, D. Lapp, J.R. Squire og J.M. Jensen (Red.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (2.utg.) (s.752-785). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berge, K.L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet* (s.228-250). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Biemiller, A. (2001). Teaching Vocabulary. Early, Direct, and Sequential. *American Educator*, 25(1), 1-10. Hentet fra <http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/>
- Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. I E.H. Hiebert og M.L. Kamil (Red.),

Teaching and learning vocabulary. Bringing research to practice (s.227-247).
Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bowey, J.A. (2005). Predicting individual differences in learning to read. I M.J. Snowling og C. Hulme (Red.), *The science of reading: A handbook* (s.155-172). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Brunborg, H. (2013). Framskrivning av innvandrere og norskfødte barn av innvandrere
Hvor mange innvandrere er det – og blir det – i Norge? *Samfunnsspeilet*, 27(3), 2-9.
Hentet fra <http://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/ssp>

Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.),
Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis (s.45-81). Oslo:
Cappelen Akademisk Forlag.

Bråthen, A. (2011). *Hva kjennetegner 2. klassingers leseferdigheter slik dette blir kartlagt i nasjonale kartleggings prøver? En analyse* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo).
Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-29096>

Bøyesen, L. (2008). Lese- og skriveopplæring i et tospråklig perspektiv. I T. Sand (Red.),
Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn (2.utg., s.175-200). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*.
Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. og Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research, and practice*. London: Longman.

Danbolt, A.M.V. (2007). Fokus på innhold og samhandling. Om å gjøre endringer i andreklassingers språklæringsmiljø. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2(2), 49-67.

- DeTemple, J.M. (2001). Parents and children reading books together. I D.K. Dickinson og P.O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language* (s.31-51). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Disney, L. og Anderson, K. (2006). Vocabulary. I M. Pressley, *Reading instruction that works. The case for balanced teaching* (3.utg.) (s.220-239). New York: The Guilford Press.
- Dressler, C. og Kamil, M. (2006). First- and second-language literacy. I D. August og T. Shanahan (Red.), *Developing literacy in second-language learners* (s.197-238). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- Ehri, L. (1995). The Emergence of Word Reading in Beginning Reading. I P. Owen og P. Pumfrey (Red.), *Children Learning to Read: International Concerns. Vol.1: Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers* (s.9-29). London: The Falmer Press.
- Ehri, L. (2005). Development of sight word reading: phases and findings. I M.J. Snowling og C. Hulme (Red.), *The science of reading: A handbook* (s.135-154). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Engen, T.O. og Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Epland, J. og Kirkeberg, M.I. (2014, 18.mars). *Barn i lavinntektshusholdninger. Flere innvandrerbarnfamilier med lavinntekt*. Hentet fra <http://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/flere-innvandrerbarnfamilier-med-lavinntekt>
- Fingeret, L. (2006). Fluency. I M. Pressley, *Reading instruction that works. The case for balanced teaching* (3.utg.) (s.195-219). New York: The Guilford Press.
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og*

skriveopplæringen. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Frost, J. (2009). Leseutvikling og utviklingsbestemte aktiviteter. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis* (s.253-269). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Frost, J. og Lønnegaard, A. (1995a). *Sproglege. Praktisk del*. København: Dansk psykologisk Forlag.

Frost, J. og Lønnegaard, A. (1995b). *Sproglege til styrkelse af sproglig bevidsthed. Teoridel*. København: Dansk psykologisk Forlag.

García, G.E. (2003). The reading comprehension development and instruction of English-language learners. I A.P. Sweet og C.E. Snow (Red.), *Rethinking Reading Comprehension* (s.30-50). New York: The Guilford Press.

Golden, A. (1990). Sammensatte ord. I A. Golden, K. Mac Donald, B.A. Michaelsen og E. Ryen (Red.), *Hva er vanskelig i grammatikken? Sentrale emner i norsk som andrespråk* (s.152-164). Oslo: Universitetsforlaget.

Golden, A. (2006). Om å gripe poenget i lærebøkene. Minoritets elever og metaforiske uttrykk i lærebøker i samfunnsfag. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 1(2), 79-101.

Golden, A. og Mac Donald, K. (1990). Hva er vanskelig for utlendinger i norsk grammatikk? I A. Golden, K. Mac Donald, B.A. Michaelsen og E. Ryen (Red.), *Hva er vanskelig i grammatikken? Sentrale emner i norsk som andrespråk* (s.11-26). Oslo: Universitetsforlaget.

Goswami, U. (2000). Phonological and lexical processes. I M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson og R. Barr (Red.), *Handbook of reading research. Vol.3* (s.251-267). New York: Routledge.

Gough, P.B. og Tunmer, W.E. (1986). *Decoding , Reading, and Reading Disability*. Remedial

and Special Education, 7, (1), 6-10. doi:10.1177/074193258600700104

- Graesser, A.C., McNamara, D.S. og Louwerse, M.M. (2003). What Do Readers Need to Learn in Order to Process Coherence Relations in Narrative and Expository Text? I A.P. Sweet og C.E. Snow (Red.), *Rethinking Reading Comprehension* (s.76-92). New York: The Guilford Press.
- Guthrie, J.T. (2003). Concept-Oriented Reading Instruction. Practices of teaching reading for understanding. I A.P. Sweet og C.E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension* (s.115-140). New York: The Guilford Press.
- Hagtvet, B.E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder* (2.utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B.E. (2009a). Eksperimenterende skriving i skriftspråklig utvikling. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis* (s.185-204). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B.E. (2009b). Måltrettet klasseromspraksis og intensivt språkstimulering i skolens begynneropplæring. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis* (s.205-229). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hart, B. og Risley, T.R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hauge, A-M. (2008). Grunnleggende lese- og skriveopplæring i en tospråklig situasjon. I E. Selj og E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (s.87-105). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Heath, S.B. (1982). What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. *Language in Society*, 11(1), 49-76. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/4167291>
- Hertzberg, F. (2009). Skolen og grunnleggende ferdigheter. I J. Møller, T.S. Prøitz og P.

- Aasen (Red.), *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon. Rapport 42/2009*. Hentet fra <http://www.nifustep.no/>
- Høien, T. (2003). Avkodingsstrategier og leseutvikling. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (ny, rev.utg.) (s.15-30). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T.A. (Red.), Hjordemaal, F. og Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg.). Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapløftet 2006*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i Opplæringssystemet*. (NOU 2010: 7). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/3/4.html?id=606160>
- Lervåg, A. og Aukrust, V.G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612-620. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x
- Lervåg, A. og Melby-Lervåg, M. (2009). Muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93 (4), 264-279.
- Lundberg, I. og Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling. Kartlegging og øvelser*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Lyster, S.-A.H. (2009). Ordforråd og leseutvikling. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis* (s.231-251). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag,
- Mac Donald, K. og E. Ryen (2008). Strukturer i målspråk og morsmål. I E. Selj og E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2.utg., s.223-255). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Mason, J.M., Stahl, S.A., Au, K.H. og Herman, P.A. (2003). Reading: Children's developing knowledge of words. I J. Flood, D. Lapp, J.R. Squire og J.M. Jensen (Red.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (2.utg.) (s.914-930). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKeown, M.G., Beck, I.L. og Blake, R.G.K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/25655454>
- McNamara, D.S., Ozuru, Y., Floyd, R.G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229-257. Hentet fra <http://iejee.com/>
- Melby-Lervåg, M. og Lervåg, A. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utvikling av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? En oppsummering av empirisk forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(5), 330-343.
- Mokhtari, K. og Niederhauser, D.S. (2013). Vocabulary and Syntactic Knowledge Factors in 5th Grade Student's Reading Comprehension. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(2), 157-170. Hentet fra <http://iejee.com/>
- Maagerø, E. og Skjelbred, D. (2010). *De mangfoldige realfagstekstene. Om lesing og skrivning*

i matematikk og naturfag. Bergen: Fagbokforlaget.

Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. I M.J. Snowling og C. Hulme (Red.), *The science of reading: A handbook* (s.248-265). Malden, MA: Blackwell Publishing.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Hentet fra <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>

Nyborg, M. og Nyborg, R. (1990). *GBS – grunnleggende begreps-systemer. I det å lære skolens og «livets» fag*. Haugesund: Norsk Spesialpedagogisk forlag/INAP-forlaget.

Onwuegbuzie, A.J. og Mallette, M.H. (2011). Mixed research techniques in literacy research. I N.K.Duke og M.H. Mallette (Red.), *Literacy research methodologies* (2.utg.) (s.301-330). New York: The Guilford Press.

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra: http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_2

Pearson, P.D., Hiebert, E.H. og Kamil, M.L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 282-296. doi:10.1598/RRQ.42.2.4

Perfetti, C.A., Landi, N. og Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. I M.J. Snowling og C. Hulme (Red.), *The science of reading: A handbook* (s.227-242). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works. The case for balanced teaching* (3.utg.). New York: The Guilford Press.

- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.rev.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. og Lie, S. (2009). Nasjonale leseprøver i et didaktisk og testteoretisk perspektiv. I S. Dobson, A.B. Eggen og K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s.145-165). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Samuelstuen, M.S. og Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 107-117. doi: 10.1111/j.1467-9450.2005.00441.x
- Scarborough, H.S. (2001). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)abilities: Evidence, Theory, and Practice. I S.B. Neuman og D.K. Dickinson (Red.), *Handbook of early literacy research* (97-110). New York: The Guilford Press.
- Selj, E. (2008). Minoritetselevene, språket og skolen. I E. Selj og E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (s.13-46). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Shanahan, T. og Beck, I. (2006). Effective literacy teaching for English-language learners. I D. August og T. Shanahan (Red.), *Developing literacy in second-language learners* (s.415-488). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- Skjelbred, D. (2009). Lesing og oppgaver i lærebøker. I S.V. Knudsen, D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (Red.), *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen* (s.271-289). Oslo: Novus forlag.
- Skjong, S. (2011). Norskspråkleg kompetanse etter LK06: toskriftskompetanse i alle fag. I B.K. Jansson og S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Skjåk, O. (2008). *Ordforråd og fonologi. Forholdet mellom ordforråd og fonologisk bevissthet* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-19417>
- Snow, C.E. (2002). *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation
- Snow, C.E., Burns, M.S., Griffin, P. (Red.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C.E., Griffin, P. og Burns, M.S. (Red.). (2005). *Knowledge to support the teaching of reading. Preparing teachers for a changing world*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Snow, C.E. og Juel, C. (2005). Teaching children to read: What do we know about how to do it? I M.J. Snowling og C. Hulme (Red.), *The science of reading: A handbook* (s.501-520). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Snow, C.E. og Sweet, A.P. (2003). Reading for Comprehension. I A.P. Sweet og C.E. Snow (Red.), *Rethinking Reading Comprehension* (s.1-11). New York: The Guilford Press.
- Snow, C.E., Tabors, P.O. og Dickinson, D.K. (2001). Language development in the preschool years. I D.K. Dickinson og P.O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language* (s.1-25). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Stahl, S.A. (2005). Four problems with teaching word meanings (And what to do to make vocabulary an intergral part of instruction). I E.H. Hiebert og M.L. Kamil (Red.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (s.95-114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/747612>

Statistisk sentralbyrå (SSB) (2013, 28.mai). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2007-2012*. Hentet fra

<http://ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2013-05-28#content>

Statistisk sentralbyrå (SSB) (2014, 24.april). *Innvandrere og norskfødte med innvandrereforeldre, 1.januar 2014*. Hentet fra

<http://ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>

Tabors, P.O., Beals, D.E. og Weizman, Z.O. (2001). «You know what oxygen is?». Learning new words at home. I D.K. Dickinson og P.O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language* (s.93-110). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Tabors, P.O., Roach, K.A. og Snow, C.E. (2001). Home language and literacy environment. Final results. I D.K. Dickinson og P.O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language* (s.111-138). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Tabors, P.O., Snow, C.E. og Dickinson, D.K. (2001). Homes and schools together. Supporting language and literacy development. I D.K. Dickinson og P.O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language* (s.313-334). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thurmann-Moe, A.C. (2013). Noen perspektiver på akademisk språk og utfordringer for flerspråklige elever. I K.M. Bjerkan, M.-B. Monsrud og A.C. Thurmann-Moe, *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer* (s.87-102). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet* (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tveit, K. (2011). Historisk forskningsmetode. I T.A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg.) (s.139-178). Oslo: Unipub.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Idéhefte. Kartlegging av leseferdighet 1. og 2.årstrinn*.
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Kartlegging av leseferdighet. Lærerveiledning for 3.trinn*.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Kartleggingsprøve i lesing 3.trinn. Instruksjon til gjennomføring og vurderingsveiledning*.
- Utdanningsetaten (udatert). *Språkløftet. Sluttrapport fra Utdanningsetaten i Oslo kommune*. Hentet fra <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/11/Oslo-Utdanningsetaten.pdf>
- Utdanningsetaten (2011). *Rundskriv 6/2011. Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter – opplæringsloven § 2-8 (grunnskolen) og § 3-12 (videregående skole)*. Hentet fra http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Dokumenter/rundskriv/UDE_Rundskriv_6-2011.pdf
- Utdanningsetaten (2014). *Fakta og nøkkeltall. Antall elever fra språklige minoriteter i Grunnskolen i Oslo skoleåret 2013-2014*. Hentet fra <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Tall%20og%20fakta/Minoritetspr%C3%A5klige%20elever%202013-2014%281%29.pdf>
- Vellutino, F.R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. I A.P. Sweet og C.E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension* (s.51-81). New York: The Guilford Press.

Vokal (2013). *Leseferdighet 3. trinn (Utgått)* – Utdanningsdirektoratet. Hentet fra Vokals intranett:

<https://www.vokal.no/Evaluation/UserList?miid=1054&activityId=136&isHistory=true&withAnswers=false&listId=0&userTypeGradeId=37#/?isViewResult=false>

Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Utgitt 1934 med tittel: Thinking and speech.

Whitehurst, G.J. og Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, (69)3, 848-872. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x

Wold, A.H. (2008). Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I E. Selj og E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2.utg., s.195-221). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Øzerk, K. (2005). Enten eller.... – Polariseringstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte. *Spesialpedagogikk*, (70)6, 10-17.

Øzerk, K. (2008a). En faglig fundert tilnærming til morsmålsopplæring for språklige minoriteter. I T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2.utg., s.131-154). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Øzerk, K. (2008b). Forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling. I T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2.utg., s.155-174). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Øzerk, K. (2010a). *NEIS-modellen. Pedagogiske ideer og metoder for språkutvikling, lesing og innholdsforståelse*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Øzerk, K. (2010b). *Pedagogikkens hvordan. Lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2. Metodiske ideer for å styrke elevens*

læringsutbytte. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Svar fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste

Vedlegg 2: Søknad til ledelsen ved Normann skole

Vedlegg 3: Svar fra Normann skole

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Kamil Øzerk
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 08.04.2013

Vår ref: 33998 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

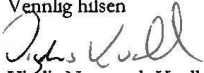
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.03.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|---|
| 33998 | <i>Analyse av elevresultater i nasjonale prøver</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i> |
| Daglig ansvarlig | <i>Kamil Øzerk</i> |

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07 kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36 nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg 2

Til ledelsen ved [redacted] skole
v/ rektor [redacted]

Søknad

Jeg er i gang med en masterstudie ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, hvor jeg ønsker å gjøre en undersøkelse der jeg ser på elevers ordkunnskap og hvilke tiltak som kan settes inn for å bedre dette. I den forbindelse søker jeg dere om tillatelse til å hente min empiri fra 3.trinn på [redacted] skole. Jeg ønsker å gjøre en helhetlig intervensjon med fokus på ord- og begrepslæring på hele trinnet. I tillegg ber dere om tilgang til statlige kartleggingsprøver på 2.trinn 2012 og 2013 og 3.trinn 2013 og 2014, samt tillatelse til å analysere disse. Resultatene skal jeg bruke i forbindelse med min masteroppgave ved UiO. Som en del av analysearbeidet trenger jeg også tilgang til elevlister med opplysninger om morsmål og § 2-8-vedtak.

Intervensjonen vil gjøres som en del av mitt teamsamarbeid med 3.trinns lærerne, og det skal ikke føre til merarbeid for dem. Jeg vil forholde meg til skolens taushetsplikt og forskningsetiske retningslinjer. Min veileder er professor Kamil Øzerk.

Oslo, 12.12.13

Med vennlig hilsen

Camilla H.Hoholm

Vedlegg 3

Til Camilla H. Hoholm

Svar på søknad

██████ skole er kjent med innhold og mål for din masteroppgave. Du har herved tillatelse til å hente din empiri fra ██████ skoles 3. trinn. Du vil også ha tillatelse til å innhente data fra kartlegginger 2012 og 2013, samt elevopplysninger du vil trenge i forbindelse med oppgaven.

Det er en forutsetning at skolens taushetsplikt og forskningsetiske retningslinjer følges.

Lykke til med oppgaven.

Mvh

██████,
Avd.leder 1-4, ██████ skole